UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA PINHEIRO

PLANTAR UMA SEMENTE NO DESERTO: A EXPERIÊNCIA COM ARTE-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS E JOVENS EM PROJETOS SOCIAIS DO BRASIL E MOÇAMBIQUE

FREDERICO WESTPHALEN – RS
2019

VALÉRIA PINHEIRO

PLANTAR UMA SEMENTE NO DESERTO: A EXPERIÊNCIA COM ARTE-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS E JOVENS EM PROJETOS SOCIAIS DO BRASIL E MOÇAMBIQUE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane de Freitas Ermel.

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2019

VALÉRIA PINHEIRO

PLANTAR UMA SEMENTE NO DESERTO: A EXPERIÊNCIA COM ARTE-EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA DE CRIANÇAS E JOVENS EM PROJETOS SOCIAIS DO BRASIL E MOÇAMBIQUE

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen – RS.

Fred. Westphalen, 27 de junho de 2019.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Tatiane de Freitas Ermel (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

_____
Prof. Dr. Martin Kuhn
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

_____
Profa. Dra. Maria Regina Johann
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

_____
Prof. Dr. Lourenço Eugênio Cossa
Universidade Pedagógica de Maputo

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen – RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS

CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Chefia de Departamento e Coordenação de Programa

Departamento de Ciências Humanas: Profa. Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Orientadora

Profa. Dra. Tatiane de Freitas Ermel

Mestranda

Valéria Pinheiro

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática

Arte e Formação Humana

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, que assim como eu tiveram poucas oportunidades de estudar e ter contato com a arte, devido às políticas públicas e outras instituições que não valorizam o ensino da arte, privilegiando apenas quem dispõe de recursos financeiros, fazendo, assim, com que a sociedade veja a arte apenas como erudita.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pelas possibilidades e oportunidades a mim concedidas, por chegar a lugares onde nunca havia pensado chegar.

Quero agradecer a minha família, meu porto seguro, onde tenho apoio e amor incondicional.

Meu agradecimento a minha orientadora, Profa. Tatiane de Freitas Ermel, por toda a confiança, empenho e incentivo; e aos professores da banca examinadora, Prof. Martin Kuhn, pelas contribuições e interações a este estudo; Profa. Maria Regina Johann, pela atenção, acolhimento e ao norte dado para meus estudos; e, ao Prof. Lourenço Eugênio Cossa, que me acolheu em Moçambique para minha pesquisa e estudos.

Agradeço à URI, pelo bolsa concedida, e a todos os docentes do PPGEDU.

A uma colega que se tornou uma grande amiga nesse percurso e foi meu anjo da guarda, Chanauana.

A todos que me apoiaram de uma forma ou de outra, minha gratidão, traduzida por *Kanimambo*.

Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens.

(Provérbio africano)

Seja a mudança que você quer ver no mundo.

(Mahatma Gandhi)

A ciência descreve as coisas como são; a arte, como são sentidas, como se sente que são.

(Fernando Pessoa)

Nunca sabemos que resultados virão de nossas ações. Mas, se não fizermos nada, não existirão resultados.

(Mahatma Gandhi)

RESUMO

O presente estudo parte da perspectiva de que a arte pode transformar a maneira de pensar, perceber e entender o mundo, colocando em evidência a importância da arte-educação para a formação dos sujeitos, aqui voltada a crianças e jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. O trabalho aborda a experiência com arte como possibilidade de transformação humana para crianças e jovens participantes de projetos sociais (por meio de entidades não governamentais) realizados no Brasil, em um município da microrregião do Médio Alto Uruguai, estado do Rio Grande do Sul, e em Moçambique, na Aldeia de Muzumuia, na Província de Gaza. O foco desse estudo está em problematizar a experiência estética como possibilidade de sensibilizar e dar visibilidade às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. O objetivo é compreender como a vivência/experiência com a arte pode promover a ação transformadora auxiliando na formação do sujeito a desenvolver-se pessoal, social e culturalmente. O aporte teórico segue a linha hermenêutica, com filósofos como Hans-Georg Gadamer, Nadja Hermann e a arte-educadora Ana Mae Barbosa. Essa análise é de cunho qualitativo, associando a revisão de literatura à pesquisa empírica com a busca de dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência e da vivência da pesquisadora. A análise dos dados foi realizada por meio da análise textual discursiva e sociológica formal. Constatou-se a arte como potencial de transformação para a vida de crianças e jovens em diferentes âmbitos, oportunizando a formação de suas capacidades cognitivas, éticas e estéticas. Através dessas vivências, educandos e educadores concordam que a experiência com a arte nos projetos promove um espaço para socialização, descoberta de suas potencialidades e melhora de sua autoestima como cidadãos e membros de uma sociedade.

Palavras-chave: Arte-educação. Experiência estética. Transformação humana.

RESUMEN

El presente estudio parte de la perspectiva de que el arte puede transformar la manera de pensar, percibir y entender el mundo, poniendo en evidencia la importancia del arte-educación para la formación de los sujetos, aquí dirigida a niños y jóvenes de bajos ingresos y en situación de vulnerabilidad social. El trabajo aborda la experiencia con arte como posibilidad de transformación humana para niños y jóvenes participantes de proyectos sociales (por medio de entidades no gubernamentales) realizados en Brasil, en un municipio de la microrregión del Medio Alto Uruguay, estado de Rio Grande do Sul, y en Mozambique, en la aldea de Muzumuia, en la provincia de Gaza. El foco de este estudio está en problematizar la experiencia estética como posibilidad de sensibilizar y dar visibilidad a los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El objetivo es comprender cómo la vivencia/experiencia con el arte puede promover la acción transformadora ayudando en la formación del sujeto a desarrollarse personal, social y culturalmente. El aporte teórico sigue la línea hermenéutica, con filósofos como Hans-Georg Gadamer, Nadja Hermann y el arte-educadora Ana Mae Barbosa. Este análisis es de cuño cualitativo, asociando la revisión de literatura a la investigación empírica con la búsqueda de datos relevantes y convenientes obtenidos a través de la experiencia y la vivencia de la investigadora. El análisis de los datos fue realizado por medio del análisis textual discursivo y sociológico formal. Se constató el arte como potencial de transformación para la vida de niños y jóvenes en diferentes ámbitos, oportunizando la formación de sus capacidades cognitivas, éticas y estéticas. A través de esas vivencias, educandos y educadores concuerdan que la experiencia con el arte en los proyectos promueve un espacio para socialización, descubrimiento de sus potencialidades y mejora de su autoestima como ciudadanos y miembros de una sociedad.

Palabras clave: Arte-educación. Experiencia estética. Transformación humana.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dinâmica das aulas oferecidas no projeto 27
Figura 2 – Coleta de dados triangular 90
Figura 3 – Triangulação dos entrevistados 90
Figura 4 – Triangulação de análise 91
Gráfico 1 – Local de nascimento 92
Gráfico 2 – Sexo 92
Gráfico 3 – Cor/raça ou etnia 93
Gráfico 4 – Faixa etária 93
Gráfico 5 – Tempo de participação no projeto socioeducativo 93
Gráfico 6 – Você estuda? 94
Gráfico 7 – De quantas pessoas é formada sua família? 94
Gráfico 8 – Qual a profissão de seus pais? 94
Gráfico 9 – Qual a importância do projeto para sua vida? 96
Gráfico 10 – Acontecem vivências novas a partir do projeto? 98
Gráfico 11 – O projeto ajuda a pensar e agir de forma diferente de antes? 102
Gráfico 12 – Mudou a sua forma de convivência com outras pessoas? 105
Gráfico 13 – Participar do projeto é importante para o futuro? 108
Gráfico 14 – Sexo 112
Gráfico 15 – Cor 112
Gráfico 16 – Formação 112
Gráfico 17 – Sobre as expectativas das crianças e jovens ao iniciar as atividades no projeto 113
Gráfico 18 – Como descreveria os educandos que participam da sua atividade 114
Gráfico 19 – Como descreveria o entorno social 114
Gráfico 20 – Se as atividades do projeto transformam a forma de pensar e agir 115
Gráfico 21 – A percepção de questões sociais enfrentadas 116
Gráfico 22 – As transformações pessoal e social através das vivências do fazer artístico 116
Gráfico 23 – Diferenças de pensamento, autoestima, empoderamento e inclusão social dos educandos 117
Gráfico 24 – Interferência no futuro a partir da vivência no projeto 118
Gráfico 25 – Existência de sensibilidade com o trato e as questões do outro 118

Gráfico 26 – Outras informações sobre o projeto de arte-educação 119
Ilustração 1 – Desenho por educando de Moçambique 97
Ilustração 2 – Desenho por educando do Brasil 97
Ilustração 3 – Desenho por educando de Moçambique 100
Ilustração 4 – Desenho por educando do Brasil 100
Ilustração 5 – Desenho por educando de Moçambique 103
Ilustração 6 – Desenho por educando do Brasil 103
Ilustração 7 – Desenho por educando de Moçambique 106
Ilustração 8 – Desenho por educando do Brasil 107
Ilustração 9 – Desenho por educando de Moçambique 109
Ilustração 10 – Desenho por educando do Brasil 110
Tabela 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa 91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APECV	Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
CIAES	Cursos Intensivos de Arte-Educação
DBAE	*Discipline-Based Arts Education*
EPG	Ensino Primário Geral
ESG	Ensino Secundário Geral
ESGPU	Ensino Secundário Geral Pré- Universitário e Ensino Universitário
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IDS	Inquérito Demográfico e de Saúde
IMASIDA	Inquérito de Indicadores de Imunização, Malária e HIV/SIDA
IOF	Imposto sobre Operações Financeiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
RENAMO	Resistência Nacional Moçambicana
RS	Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USAID	*United States Agency for International Development*
USP	Universidade de São Paulo
ZH	Jornal Zero Hora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 A EXPERIÊNCIA COM A ARTE 21
2.1 Narrativas discursivas e memórias 21
2.2 Projetos sociais do Brasil e Moçambique 22
2.3 A arte do Batik 24
2.4 O projeto Arte sem Fronteiras 25
2.5 Vulnerabilidade social/invisibilidade 29
2.6 Sensibilidade/experiência: atravessamentos 35
3 A ARTE DE ENSINAR ARTE NO BRASIL E MOÇAMBIQUE 47
3.1 Educação formal e não formal no Brasil 47
3.2 Síntese social, histórica e educacional de Moçambique 63
3.3 A arte de ensinar para os moçambicanos 66
3.4 Um projeto de educação não formal em Maputo 70
4 A ARTE DE FAZER A INVESTIGAÇÃO 73
4.1 Referências metodológicas 73
4.1.1 Pesquisa qualitativa 73
4.1.2 Triangulação 73
4.1.3 O diário de bordo 75
4.1.4 Análise textual discursiva 76
4.1.5 Análise sociológica formal 79
4.2 Dados da pesquisa 86
4.2.1 Dados da arte coletada 86
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS 90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 121
REFERÊNCIAS 126
APÊNDICES 132
Apêndice A – Perfil das crianças e jovens educandos 133
Apêndice B – Roteiro de entrevista com os educandos 134
Apêndice C – Perfil dos arte-educadores e coordenadores do projeto 135
Apêndice D – Roteiro de entrevista com os educadores 136
Apêndice E – Registros fotográficos do Projeto "Arte sem Fronteiras" em Moçambique 137

Apêndice F – Registros fotográficos do Projeto "Arte, Educação e Cidadania" no Brasil 139
Apêndice G – Telas inspiradas nas vivências pessoais da pesquisadora a partir dos projetos 141
ANEXOS 143
Anexo A – Carta de aceite da Universidade Pedagógica de Maputo 144
Anexo B – Frequência e participação acadêmica na Universidade Pedagógica de Maputo 145

1 INTRODUÇÃO

A arte pode transformar a maneira de pensar, perceber e entender o mundo, nos fazendo repensar posicionamentos socioculturais e artísticos. De alguma forma a arte interfere na sociedade e, ao mesmo tempo, recebe influências do meio em que está inserida. A arte-educação (ou ensino da arte) é uma área educativa que oportuniza ao indivíduo o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. Envolve também conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O ensino da arte ou as “experiências artísticas” podem desenvolver-se em espaços formais, como em escolas, instituições públicas e privadas, ou em espaços não formais, como em projetos sociais não governamentais (ONGs), projetos governamentais, museus, galerias, fundações, institutos, pinacotecas, entre outros.

Desse modo, o presente estudo compreende que o conceito de arte-educação possui uma semântica própria e que o seu entendimento não se dá simplesmente a partir da junção das noções contidas na somatória dos termos “arte + educação”. Arte-educação, aqui designada, passa a ser a ação socioeducativa, cultural e artística, área de conhecimento específico que no contexto periférico desenvolve as linguagens artísticas na educação não formal, complementando o ensino oficial junto às comunidades de baixa renda, a partir das organizações da sociedade civil ou do Poder Público.

Essas primeiras reflexões aproximaram a pesquisadora com a temática da arte-educação, mais especificamente quanto à vivência do fazer artístico, tendo como elemento principal de estudo dois projetos sociais envolvendo crianças e jovens de baixa renda que são realizados no Brasil, em um município da microrregião do Médio Alto Uruguai, estado do Rio Grande do Sul, e em Moçambique, na Aldeia de Muzumuia, na Província de Gaza. Projetos estes dos quais a pesquisadora faz parte como mediadora (ou propositora) entre a arte e os sujeitos, possibilitando a “experiência do fazer artístico”.

A pesquisa desenvolvida buscou entender de que forma as vivências com a arte podem contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens, e a partir dessa compreensão, surgiram os primeiros questionamentos: o que se passa a partir dessa vivência com a arte? A experiência acontece para todos? Como se dá essa

experiência, mais intensa para alguns e menos para outros? Com alguns, quem sabe, não ocorre a experiência? Não potencializaram, não tiveram a experiência de transformação, apenas aprendendo a técnica do fazer?.

O evento da “experiência”, quando acontece, pode transformar o modo como se vê as coisas, as percepções, o “meu modo de entender”, de interagir, de se expressar, de sentir, de se posicionar perante o mundo. Em vista disso, a partir de uma experiência, pode-se transformar a si e transformar também o contexto social em que se vive. Tendo em vista a pertinência e ineditismo do tema, o problema que se quer pensar busca analisar se esses projetos sociais, na educação não formal, oferecem arte-educação como fonte de conhecimento e possibilidades de vivências e experiências. Se são capazes de gerar qualquer mudança ou influenciar no desenvolvimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social. Assim, o problema proposto ao estudo é investigar “como a arte pode promover a ação transformadora e potencializar o sujeito a desenvolver-se pessoal, social e culturalmente”?.

Para o desenvolvimento desse estudo propõe-se como objetivo geral “analisar como a experiência artística possibilita sensibilizar as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social”. Para isso, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) discutir a experiência da arte como possibilidade de transformação pessoal e social de crianças e jovens inseridos num contexto de vulnerabilidade social; b) conhecer como a arte-educação pode contribuir para a visibilidade do sujeito sendo uma forma de expressão do sensível, e, c) analisar como a vivência com arte pode promover a experiência para formação humana.

A fim de compreender-se a importância da temática proposta à pesquisa, buscou-se entender como vem sendo desenvolvida a arte-educação em espaços não formais, como em projetos sociais de ONGs, por exemplo. Para isso, foi elaborado o Estado do Conhecimento, com a análise de dissertações e teses que investigam o tema arte-educação em universidades brasileiras.

É relevante para a pesquisa a busca de dados já investigados para verificar a importância ou não da pesquisa, conforme destacam Morosini e Fernandes (2014), é necessário estabelecer o *corpus* de análise da pesquisa. Nessa perspectiva, é fundamental para o início do processo do conhecimento eleger algumas medidas da realidade sobre qual tema irá estudar, estando entre elas a delimitação das produções científicas em nacionais e/ou internacionais; identificar a temática; eleger

as palavras-chave; realizar a leitura sobre a produção científica no plano teórico e empírico; e, a definição do *corpus* de análise que pode ser a partir de livros, teses e dissertações, artigos reconhecidos nacionalmente e apresentados em eventos da área.

O levantamento realizado nesta pesquisa buscou identificar quais estudos já haviam sido realizados na área da arte-educação, mais especificamente no ensino não formal, tratando de projetos sociais para crianças e jovens. A partir dessa busca e análise, destaca-se o baixo número de trabalhos encontrados envolvendo o contexto e a temática de arte-educação como possibilidade de transformação humana. Assim, evidencia-se não somente a relevância do tema, mas também a necessidade de “olhar” a arte-educação para as minorias, para crianças e jovens às margens da sociedade. Portanto, a temática é extremamente reduzida no seio das produções elaboradas dentro dos programas de pós-graduação no país.

A diminuta discussão sobre o tema instiga a reflexão teórica e metodológica sobre a questão do ponto de vista acadêmico e científico, contribuindo através desse estudo a pensar como a arte pode contribuir para a formação humana, mais especificamente, de crianças e jovens em condições sociais desfavoráveis.

É preciso compreender a significação de um silêncio ou de um sorriso ou de uma retirada da sala (FREIRE, 2005). Então, deve-se ir mais longe e, por meio da sensibilidade, ver através da atitude e da ação do outro, oportunizando e contribuindo para melhores condições de vida, contando, para isso, com a contribuição da arte. O desafio é torná-la acessível a todos os grupos sociais que, por muitas vezes, possuem outros anseios primários, como alimentação, saúde e segurança, o que fomenta o distanciamento da necessidade da arte, que acaba por tornar-se supérflua, em razão das outras necessidades.

O conhecimento da arte abre possibilidades para que o indivíduo tenha uma compreensão do mundo no qual a dimensão poética esteja presente, potencializando a sensibilidade para si e para os sujeitos à sua volta. A arte trabalha, exercita e transforma as habilidades humanas de julgar, de formular significados, de abstrair e produzir tudo aquilo que exceda a capacidade de dizer em palavras. Por isso, a arte é uma ação transformadora. A arte na educação tem a contribuição de mostrar que ela é constituída também de afeto, sensibilidade, emoção, generosidade, humanização e razão.

Mais do que oferecer aos indivíduos condições de sobrevivência, é dar a eles a oportunidade de ser quem realmente são, com todas as suas diferenças, peculiaridades, sua cultura, etnia, religião, gênero, enfim, seus olhares individuais. Mas, além disso, a arte proporciona a “transformação” através do sensível dos indivíduos. Com as experiências pessoais vividas por meio da arte e sabendo de todos os benefícios que ela pode proporcionar, baseando-se nas experiências vividas nos dois projetos sociais, é que se buscou os cenários dessa investigação.

Os projetos apresentados nesse trabalho são parte de experiências anteriores da pesquisadora, que ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, reforçou o ideal de “ir além” e fazer com que o conhecimento que possui enquanto artista pudesse chegar até as crianças e jovens participantes dos dois projetos sociais que vinha trabalhando como voluntária: um no Brasil e outro em Moçambique, na África.

O primeiro projeto social denominado “Arte, Educação e Cidadania” é realizando na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Falcon, mantido pela Secretaria Municipal de Educação, com 60 crianças de baixa renda com idades entre 10 e 17 anos, residentes na área urbana, nos bairros São José, São Francisco de Paula, Núcleo 7 e Distrito Industrial, no município de Frederico Westphalen, estado do Rio Grande do Sul, no Brasil.

O segundo projeto chama-se “Arte sem Fronteiras” e faz parte da ONG Fraternidade sem Fronteiras, com 60 crianças e jovens de baixa renda, com idades entre 12 e 20 anos, residentes na área rural, nas Aldeias de Muzumuia, Matuba e Barragem, localizadas na Província de Gaza/Distrito de Chocke, em Moçambique.

Ambos os projetos, portanto, acolhem crianças e jovens de baixa renda, em situação de vulnerabilidade social e cultural. Todavia, há muitas diferenças e as realidades sociais são distintas entre os grupos dos dois projetos.

No Brasil, as crianças se encontram em situação de dificuldades econômicas, mas dispõem de casa com rede de água, energia elétrica, alimentação e vestuário. Ou seja, possuem o mínimo de estrutura básica. O projeto social “Arte, Educação e Cidadania”, desenvolvido em Frederico Westphalen, tem como finalidade oportunizar a crianças e jovens diversas formas de arte, tais como: pintura, desenho, escultura, música, teatro, dança, marcenaria e costura.

Por sua vez, o projeto social “Arte sem Fronteiras”, realizado em Moçambique, está vinculado à ONG “Fraternidade sem Fronteiras”, que acolhe mais de 15 mil crianças e jovens. A ONG proporciona alimentação uma vez ao dia

(almoço), turno inverso escolar, primeiras necessidades de higiene, primeiros socorros básicos de saúde, material escolar e doações de roupas e calçados. Dentro da ONG existem projetos de música, costura e de artes visuais (no qual a pesquisadora é coordenadora do projeto). Trabalha-se o Batik e a cerâmica, sendo essas duas modalidades de arte produzidas e vendidas, revertendo os valores financeiros para as crianças, jovens e suas famílias.

Em termos gerais, na África, uma boa parte da população vive com restrição de alimentação, não tendo as mínimas condições econômicas. Não possuem energia elétrica, saneamento básico e nem água encanada. Suas casas são muito precárias, geralmente feitas de barro, chão batido e telhado de capim. O único móvel geralmente é uma esteira, que toda a família compartilha para dormir. Também não possuem gás, preparando os alimentos em fogo de chão. Geralmente se alimentam (quando disponível) de uma mistura feita com água e farinha de milho, chamada “xima”.

A partir das práticas nesses projetos sociais, o interesse pela educação não formal foi crescendo, por perceber-se a dimensão transformadora e as potencialidades que essas ações podem alcançar nas comunidades em que estão inseridos. Assim, pode fazer grande diferença na vida desses sujeitos, que estão emersos nesse contexto social de descaso e vulnerabilidade social.

Ao longo desse estudo, apresenta-se uma contextualização do ensino de arte no Brasil e em Moçambique, e da importância do ensino de arte no espaço formal. Também, demonstram-se as experiências de arte em espaços não formais, além de buscar entender os conceitos das palavras que são norteadoras do estudo em questão, tais como: experiência, vivência/prática, sensível, visibilidade e vulnerabilidade social.

A metodologia empregada para desenvolver o estudo foi de abordagem qualitativa, contando com pesquisa empírica de triangulação de três fontes diferentes (depoimentos, desenhos e questionários), sendo os sujeitos as crianças e jovens, monitores, coordenação e professores de ambos projetos.

O método de análise utilizado foi a análise textual discursiva dos dados obtidos a partir do questionário. Os desenhos passaram por uma análise sociológica formal, com narrativas das leituras próprias das crianças e jovens juntamente com a leitura de imagens da pesquisadora. A base teórica seguiu a linha hermenêutica, tomando por base os estudos e considerações de autores como Ana Mae Barbosa,

Nadja Hermann e Hans-Georg Gadamer, buscando responder se a arte pode potencializar uma experiência significativa para a formação dos sujeitos e a transformação social.

Para estabelecer o percurso discursivo dessa pesquisa, a dissetação se configura em três capítulos. No primeiro, enfoca-se a temática da dissertação: processos de formação; discussões sobre a experiência da arte como possibilidade de transformação pessoal e social de crianças e jovens inseridos num contexto de vulnerabilidade social; exposição de narrativas discursivas e memória; apresentação do projeto “Arte sem Fronteiras”; vulnerabilidade social; invisibilidade; sensibilidade e experiência.

No segundo capítulo, aborda-se os pressupostos teóricos e conceitos-chave que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Debruça-se em conhecer como a arte-educação pode contribuir para a visibilidade do sujeito sendo uma forma de expressão do sensível; a arte-educação no Brasil, com breves apontamentos históricos do ensino da arte-educação no país; a arte-educação em Moçambique, com notas históricas; a educação formal e a educação não formal.

No terceiro e último capítulo, buscou-se analisar como a vivência com arte pode promover a experiência para a formação humana; a arte de fazer a pesquisa, como se deu o caminho metodológico; apresentação dos dados da pesquisa e a análise e a ressigificação a partir dos dados obtidos.

2 A EXPERIÊNCIA COM A ARTE

2.1 Narrativas discursivas e memórias

Ao escrever esse subcapítulo usarei de primeira pessoa, pois trata da minha relação pessoal com o tema e objeto de pesquisa, relatando memórias e vivências.

Durante minha infância gostava de desenhar e na adolescência, quando completei doze anos de idade, surgiu o gosto pela pintura. Adquiri, com muitas dificuldades, os primeiros pinceis e telas e comecei a pintar, e desde lá não parei mais. Tinha interesse e gosto pela arte, porém, foram poucas as possibilidades de acesso a ela, por condições financeiras e por morar em uma localidade rural. Quando obtive possibilidades financeiras graduei-me em Artes Visuais – Licenciatura (2005-2009) na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Minha graduação em licenciatura aproximou-se da arte-educação e do ensino da arte.

No decorrer de minha trajetória, o processo de criação artística sempre esteve voltado às mazelas humanas. Em minhas séries pictóricas busco trazer a expressão da dor e do sofrimento humano, dos descasos sociais, do trabalho árduo, geralmente de pessoas que estão às margens da sociedade, vulneráveis, sem visibilidade, injustiçadas pela sociedade econômica e cultural. Faço com o intuito de dar visibilidade, chamar a atenção para essas questões, e fomentar a inclusão social.

A arte trouxe para minha vida possibilidades, conhecimentos, oportunidades, transformação, humanização, um olhar diferente para com o outro. E por conhecer todos esses benefícios, acredito que ela possa contribuir para o desenvolvimento das crianças e jovens em qualquer lugar no planeta, pois a arte não tem fronteiras.

Ao ingressar no Mestrado em Educação, como premissa de investigação e visando elucidar os pressupostos para a realização desse trabalho, venho aproximando-me da teoria da ação dialógica. Assim, através da pesquisa, busco compreender como a arte pode transformar a vida de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Nos projetos sociais dos quais faço parte, tenho o papel de “propor” a vivência da arte, mediando a arte com crianças e jovens. A intencionalidade está em agregar valores educativos, sociais e econômicos às crianças e jovens, já que a arte é capaz

de sensibilizar e aguçar o olhar para problemas de maior complexidade. Para Pinto e Coutinho (2011), ambas atuantes na Universidade Estadual Paulista (UNESP), o mediador é aquele que não está disponível para conceder informações, mas para provocar, instigar, definindo uma coparticipação entre mediador/observador, para, em conjunto, alargar a possibilidade de novas leituras.

Nos projetos, o ensino da arte em geral é sobre o caráter artístico, teórico, educativo e técnico profissional, e destinam-se à promoção da autoestima, visibilidade, integração social e cidadania das crianças e jovens, contribuindo no fortalecimento da criatividade, do conhecimento, leitura visual e crítica, para além de seu autossustento a partir dos meios artísticos e culturais.

Os desafios e experiências no “propor” as vivências artísticas são muitos, pois geralmente trata-se de indivíduos de famílias desagregadas, desintegradas, deixadas às margens, com comportamentos diferentes daqueles de uma criança que sempre recebeu atenção, respeito e o mínimo para viver da família. Isso fez com que eu abraçasse a busca de conhecimento, apropriando-me da arte-educação como meio para autocriação e a formação dos sujeitos.

É preciso salientar que as experiências vividas nos projetos em artes visuais possibilitam a apreensão de sentidos diversos que instigam a reflexão e o aprofundamento da significação dos conhecimentos de arte-educação em espaços não formais, referindo que o conhecimento pode derivar da experiência e, uma forma genuína de experiência são as artísticas (HERNÁNDEZ, 2000).

Para consubstanciar esse trabalho e dar visão às minhas inquietações, convém destacar breves narrativas sobre os projetos em questão.

2.2 Projetos sociais do Brasil e Moçambique

Projetos sociais quando são feitos de forma solidária demandam de muito carinho e perseverança pelo fazer, pois não se trata de ganhos financeiros; os ganhos são outros. Talvez, até maiores, porque essa vivência traz experiências ímpares de enriquecimento para a vida. Trabalhar com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, entre outras coisas, é perceber a troca de cuidado, amor e um profundo “querer transformar” dessas realidades socioperiféricas esquecidas pela sociedade quase como um todo.

Por acreditar que a educação é a ferramenta mais poderosa contra as mazelas impostas por uma sociedade individual e capitalista — que preza apenas o consumo, em que os governantes não têm como eixo central de interesse o combate à miséria física, que humilha milhares de pessoas em todos os cantos do planeta — as políticas voltadas para uma educação de qualidade poderiam transformar o cenário, representando mudanças e transformando os olhares dos sujeitos.

No Brasil, trabalhar como voluntário em projetos sociais demanda muita força de vontade, pois nem sempre é fácil manter recursos financeiros para a obtenção de materiais para as aulas, além do fato de que os jovens têm suas especificidades e relutam em pensar na importância da formação educacional. Principalmente hoje, a partir de tantos recursos tecnológicos, em que as mídias ditam a cultura visual.

Porém, a realização de um projeto em solo africano exige um cuidado muito maior, pois é como plantar uma semente em um solo árido sedento de água. Como diz Amélia, uma das jovens do projeto Arte sem Fronteiras, “aqui temos fome de água, mãe”.

A ONG brasileira Fraternidade sem Fronteiras acolhe inúmeras pessoas em situação de vulnerabilidade social em diversos lugares do mundo. Em Moçambique, são acolhidas mais de 10 mil crianças, jovens e idosos. Os centros de acolhimento proporcionam uma refeição diária, geralmente sendo a única vez que eles se alimentam no dia, fornecem reforço escolar e cuidados básicos de higiene e saúde. Muitas crianças são órfãs e também há um número muito grande de crianças com o vírus da imunodeficiência humana (HIV), além de tantas outras doenças, como malária e tuberculose, por exemplo.

O projeto desenvolvido em Moçambique em conjunto com a ONG Fraternidade sem Fronteiras teve início em maio de 2017. Inicialmente, o projeto contava com 30 crianças e jovens com idades entre 10 e 20 anos, na Aldeia de Muzumuia, localizada na Província de Gaza. Aldeia esta, que é a sede das outras 27 aldeias de acolhimento pela ONG. A ideia inicial era promover o fazer artístico com o Batik. O Batik é uma arte muito presente na cultura de vários países, assim como em Moçambique. Como é uma técnica que pode ser trabalhada em grupo, e os materiais utilizados para a confecção são encontrados no próprio país, tornou-se mais fácil a implantação para se trabalhar esse tipo de arte no grupo.

O destino dos Batiks é a comercialização para reposição de material e ajuda de custeio com transporte escolar para os jovens que participam do projeto, além de custos de monitores e materiais escolares.

Após a implantação do Batik, o passo subsequente foi o início das atividades com cerâmica em outras duas aldeias vizinhas; uma chamada “Barragem” e outra “Matuba”, também localizadas na Província de Gaza. Mais 30 jovens foram acolhidos pelo projeto, trabalhando-se também com cerâmica. Além de promover o fazer artístico em esculturas, também objetivou a confecção de peças com fins utilitários, como por exemplo, pratos, copos, recipientes para colocar água nas salas de aula, com o intuito de oferecer às crianças água mais fresca e pura. Essas peças também podem ser utilizadas/aproveitadas pela comunidade local.

2.3 A arte do Batik

A história do Batik é milenar. A palavra Batik possui registos de diferentes significados. Ontologicamente “amBatik” significa “pano com pequenos pontos”. Outro sigificado preconiza que “Batik” é derivado da palavra javanesa “tritik”, que significa o processo onde os padrões são feitos após o isolamento de algumas áreas. A técnica assemelha-se ao “Tie dye” (PIPPI, 2010).

A arte do Batik tem pelo menos dois mil anos de existência. Fragmentos de Batik, de origem indiana ou persa, foram descobertos nas antigas sepulturas egípcias. Grande quantidade de Batik Javanês foi importada para a Holanda e outras partes da Europa quando os holandeses colonizaram Java, no século XVII, abrindo rotas para o seu comércio e permitindo com que este produto virasse moda na Europa por volta de 1830 (ROBINSON, 2001).

A técnica do Batik é bastante conhecida na Nigéria, Camarões, Burkina Faso, Senegal e Tanzânia, principalmente pelos muçulmanos, que gostam de dar uma beleza única aos trajes compridos:

> Em Moçambique teve a sua primeira manifestação nos anos 60, ressurgiu nos anos 80, com as correntes da emancipação cultural Moçambicana. Nos anos 90, o mercado dos Batiks moçambicanos atingiu o seu pico de vendas em Moçambique, assim como no estrangeiro impulsionando mais artistas a desenvolverem esta atividade em vários bairros nos arredores de Maputo. A dissertação traz-nos a possibilidade de esclarecer os seus precursores, praticantes assim como as metamorfoses ocorridas ao longo do tempo, influenciado pelas mudanças sociopolíticas que percorreu desde 1962-

> 2012. Os materiais usados; números de exemplares e o meio de apresentação trouxeram mudanças no tratamento prestado aos seus executores, as suas obras meio artístico foi se adequando as novas tendências que o Batik proporcionou (MANJATE, 2012, p. 16).

Para Manjate (2012, p. 3), “nota-se poucas investigações documentais que o acompanhem sistematicamente, o que faz com que não possamos, por exemplo, referenciar grandes representantes e períodos que a actividade artística do Batik teve”. O Batik é, em termos práticos, o nome de um pano de algodão com desenhos de cores que desde tempos remotos se fabricam na Índia Oriental e no Arquipélago do Índico. São estampados por um processo que se difere totalmente do usado na Europa. Nesse processo, que consiste em desenhar sobre o pano com cera, a cera é retirada do tecido com um dissolvente, ficando em branco as partes que ela preservava. Com a repetição da operação, obtêm-se curiosos efeitos coloridos. (GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA E BRASILEIRA, 2003).

A estampagem é o repuxado mecânico pelo qual se obtém em relevo a marca de um modelo esculpido ou gravado. A tinturaria é a arte de tintura, que foi praticada desde os tempos remotos na China, Índia, Pérsia, Síria e no Egito. Pouco se sabe sobre os processos utilizados por estes povos para a tintura ou estampagem dos seus tecidos, visto serem muito raros os documentos romanos ou gregos que se refere ao assunto. Existe a tinturaria por impressão ou estampagem e a tinturaria por emersão. Por outro lado, o Batik é uma técnica de tingir um padrão num têxtil por um processo de resistência à cera. O desenho é feito com cera líquida sobre o tecido, de modo que, quando este mergulhado na tinta, as partes cobertas com cera conservem a cor original (SILVA; CALADO, 2005).

O objetivo de fazer Batik no projeto Arte sem Fronteiras é para que os jovens aprendam uma nova profissão e possam promover seu sustento. A arte, no geral, e o Batik em particular, têm sustentado muitas famílias em Moçambique, e é um meio de sobrevivência dede os fazedores formais até aos revendedores informais.

2.4 O projeto Arte sem Fronteiras

O próximo passo do projeto além do fazer artístico, foi a gravação de vídeoaulas, fazendo uma contextualização da história da arte, começando pela História Rupestre, seguindo até a Arte Contemporânea, falando dos movimentos

artísticos e artistas sempre em uma linguagem didática e simples, para a fácil compreensão dos educandos. Após a apresentação teórica, é proposta a apresentação de uma prática artística, proporcionando uma aproximação da abordagem teórica assistida com a confecção prática, podendo ser um desenho, uma pintura, escultura, entre outros.

Ainda, ocorre a apresentação e associação de expressões e palavras com temáticas educativas, tais como: respeito, amor, igualdade, solidariedade, ética, entre outros, para que os educandos discutam os significados e tragam para seu cotidiano. Também no projeto trabalha-se com brinquedos produzidos pelos próprios educandos, construídos a partir de materiais recicláveis, como: peteca, carrinho de pet descartável, pipa, boneca de barbante, etc. Propõe-se também a retomada de brincadeiras em grupos, como: sapata, pula corda, bolinha de gude, três Marias, etc.

As vídeoaulas são trabalhadas em outros 10 projetos no Brasil, em diferentes estados, sendo eles: 1) Promenor – Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul; 2) Escola Maria Falcon – Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul; 3) Escola 14 de Maio – Vicente Dutra, Rio Grande do Sul; 4) Rio dos Índios (Aldeia Indígena) – Vicente Dutra, Rio Grande do Sul; 5) Escola Álvaro Leitão – Vicente Dutra, Rio Grande do Sul; 6) Unidade de Saúde Mental – Iraí, Rio Grande do Sul; 7) Mulheres Agricultoras (Margaridas) – Palmitos, Santa Catarina; 8) Sacode – Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais; 9) Lajinha – Minas Gerais; e, 10) Escola Nossa Senhora de Fátima – Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. O projeto também será ampliado para o sertão nordestino, começando por Canudos, na Bahia, e se estendendo a mais 11 comunidades do sertão baiano.

Ao todo são 11 localidades que atendem em torno de 600 participantes, estando vinculados a esse formato de ensino de arte à distância, por meio das vídeoaulas. Como o projeto passou a ganhar novos locais de atuação, por conta da distância entre eles, tornou-se impossível estar presente em todos os momentos. Com isso, pensou-se em um novo formato, em que seria possível, por meio das vídeoaulas, acompanhado por um monitor, realizar as aulas semanais em todos os locais.

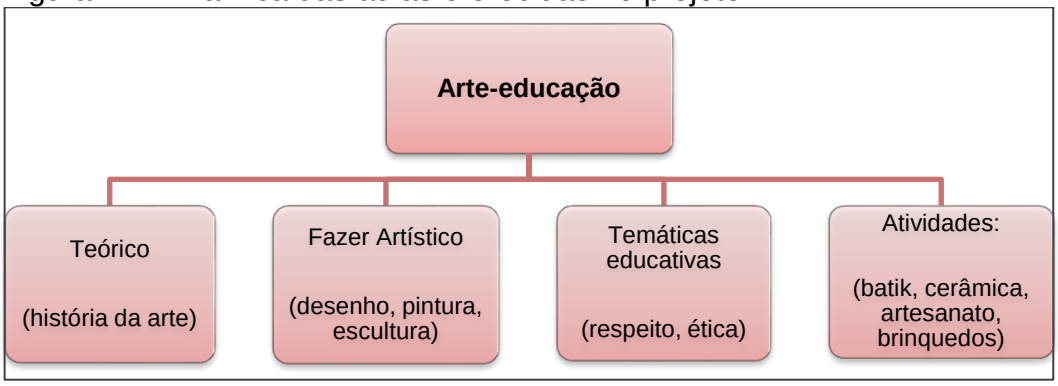
Cabe lembrar que são aulas modestas, mas que buscam dinamizar o conhecimento e o fazer artístico além de promover outras séries de potencialidades possíveis através da arte. Ana Mae Barbosa (2009), sintetiza referindo que a arte como cognição auxilia o sujeito a desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar,

comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Para entender todo esse processo e como a arte-educação é importante nesses projetos, buscou-se através do Mestrado em Educação, debruçar-se em estudos teóricos que pensam nesses processos de formação humana, além do fato de a pesquisa trazer um reconhecimeto científico importante tanto academicamente, como para a sociedade como um todo. O objetivo é perceber se a arte-educação de fato contribui para a formação pessoal e social do indivíduo em situação de vulnerabilidade social e de que forma.

A fim de ilustrar a dinâmica das aulas oferecidas pelo projeto Arte sem Fronteiras, organizou-se o seguinte formato:

Figura 1 – Dinâmica das aulas oferecidas no projeto



Fonte: Figura elaborada pela autora (2019)

As artes visuais fazem parte de todas as artes que constatam as percepções visuais (vista), outras atingem o sentido do tato. As artes visuais incluem grande variedade de gênero, como pintura, escultura e, virtualmente, todas as artes úteis. Sendo assim, é possivel trabalhar a arte no projeto de várias formas, tornando assim a arte-educação uma fonte importante de possibilidade de conhecimento, fazendo com que o sujeito ganhe um novo repertório para uma formação de vida.

O projeto nao pretende formar artistas, mas pode auxiliar nos primeiros passos. O grande foco do projeto está em preparar cidadãos para o mundo com mais sensibilidade humana, respeito, ética e amor para com a humanidade.

Como a pesquisa foi realizada no Brasil e em Moçambique procurou-se compreender como se dá a arte-educação nesses dois países. Para entender as questões políticas e socias de Moçambique, a pesquisadora permaneceu um mês no país, imergindo na cultura moçambicana e participando o máximo possível das

atividades na Faculdade Pedagógica na qual foi acolhida.

Para aprofundar os estudos sobre o ensino de arte nos espaços não formais, o período em que permaneceu em Moçambique foi muitas “idas e vindas” de Maputo (capital) para as aldeias onde o projeto atua, que estão situadas na Província de Gaza. O aprendizado adquirido junto à Faculdade foi intenso, entrando em contato com muitos profissionais e oportunizando diálogos com os professores que fazem parte do curso de formação em Artes.

As experiências foram ímpares, pois a imersão de conviver e interagir diante do contexto social local foi algo surpreendente, seja nas pesquisas ou nas conversas informais, possibilitando outras visões e perspectivas de Moçambique e da África como um todo. Foi possível compreender como se deu a formação das tribos antes da colonização; sobre a conquista de Portugal sobre o território; a língua; as imposições feitas pelos portugueses até a queda do colonialismo; a vitória do partido da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e que se perpetua no poder até os dias atuais; o contraste de um país riquíssimo em ouro, diamante, terras produtivas, gás natural, petróleo e praias lindas banhadas pelo Pacífico e que vive em um contexto de pobreza e desumanidade, tanto na zona urbana como rural.

Dentre todos os aprendizados o mais surpreendente certamente são as histórias que não se encontram nos livros. Histórias que são contadas de uma forma muito simples, por vezes em uma caminhada sobre o solo seco e sob o sol escaldante, que foi contada pelos avós dos avós, sobre a escravidão, sobre como o povo foi extremamente injustiçado e massacrado. Histórias de batalhas sangrentas de dominação e submissão, de pessoas tratadas como animais, tratadas como se fosse inferiores às outras e que de certa forma se reconheciam assim. Mas, sobretudo, impressiona o quanto são alegres, talentosos, criativos e gratos pela vida, sob qualquer circunstância.

Dia após dia contava-se com novos aprendizados, com visitas a museu, centro cultural, forte, praça, exposição de arte, mercado público, machamba (lavouras), baobá, capulana (tecido usado nas vestimentas), xima (comida típica do país a base de milho), andar de “chapa” (um carro que transporta muitas pessoas, geralmente mais do que suporta), ver as mães no trabalho com seus filhos amarrados junto ao seu corpo, conhecer as periferias urbanas, perceber a herança portuguesa na arquitetura em muitos prédios, entre outros.

Para as mulheres estrangeiras, a submissão feminina ainda assusta. A mulher exerce muitos papeis nas atividades de trabalho árduo, sem contar os muitos casos em que seus casamentos são realizados muito cedo e quase sempre impostos pelas famílias, lhe tirando o direito de escolha, impossibilitando que possam continuar estudando para constituir uma nova família.

Em meio a essas vivências, oportunizou-se conhecer projetos sociais realizados na capital Maputo, em educação não formal, que têm como objetivo diminuir as mazelas. Esses projetos estão voltados a dar dignidade à população em estado de vulnerabilidade social, contando com ideias e feitos que poderiam, inclusive, ser utilizados como modelos em outros países, pela visão que possuem, sobretudo, quanto à sustentabilidade.

Pensar no povo e na nação é observar um grande contraste. Diversidade de línguas faladas, mesmo sendo a língua portuguesa a oficial, desde que o país tornou-se independente, no total são 43 línguas faladas, sendo que 41 são línguas “bantu”, chamadas de línguas nacionais. A colonização portuguesa também influenciou na religião, trazendo o catolicismo para o país. O povo, de uma forma em geral, pratica intensamente a religião, sendo estas as mais variadas possíveis.

Algumas conquistas já foram alcançadas e muitas ainda estão por conquistar. A passos lentos todos caminham na direção de conquistar, por vezes, o mínimo para sobreviver, enquanto outros já ousam sonhar em profissões que os dignifiquem, e, há ainda, aqueles que sonham com o bem coletivo.

É humanamente impossível aceitar que crianças não se desenvolvam e não tenham rendimento escolar porque estão desnutridas. O pensamento que vem é o de que “é preciso acordar”, “é preciso querer enxergar” a situação, que não é a de cidadão, mas sim a de humanidade.

Toda essa emersão se deu com o intuito de buscar de alguma forma — seja através de estudos ou de proposição dessas vivências com a arte-educação — contribuir através da arte, dando sentido às coisas, levando a profissão de artista e o conhecimento sobre educação para proporcionar humanização através da arte.

2.5 Vulnerabilidade social/invisibilidade

A mitologia grega, na sua vontade didática de explicar as realidades por intermédio de seus deuses e heróis nos ensina com a história de Aquiles, o principal

herói da Guerra de Troia. Sua mãe, uma ninfa marinha chamada Tétis, mergulhou-o, ao nascer, no rio Estígia, com o compreensível desejo materno de torná-lo imortal e, portanto, invulnerável. No entanto, para que ele não morresse afogado, a mãe segurou-o pelo calcanhar no momento de submergi-lo no rio e esse calcanhar, não tocado pelas águas do Estígia, permaneceu tão vulnerável como o de qualquer outro mortal.

Muitos anos depois, uma flecha envenenada lançada pelo príncipe Paris às portas de Troia, e certeiramente dirigida pelo deus Apolo, acertou no calcanhar do invulnerável herói e, contra todas as probabilidades e, apesar dos cuidados maternos, morreria nos braços de Hades (REDE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014).

Podemos assim dizer, que todos os seres humanos são vulneráveis, porque tal característica é intrínseca à natureza mortal, embora a vulnerabilidade não deva ser abordada de uma forma negativa, já que fala da capacidade de reagir, resistir e recuperar-se de uma ferida, de uma violação física ou moral. No entanto, nem todos têm a mesma vulnerabilidade, pois vulnerabilidade implica também em igualdade social e nem todos estão igualmente inseridos na sociedade.

Para que se possa debruçar no tema “vulnerabilidade social”, propõe-se o recorte ao pensar em igualdade ou em desigualdade social, considerando que é possível identificar facilmente as características que tornam algumas pessoas e grupos mais vulneráveis do que outros. Para entender a vulnerabilidade social, é preciso compreender o contexto histórico social.

Para tanto, é fundamental que se pense nas repercussões da Revolução Industrial (século XVIII), para compreender o momento social atual. As relações de trabalho e sociedade que se estabeleceram desde então, na forma e no modo de produção capitalista, na economia mal dividida, nas desigualdades que se instauraram desde então e as influências sofridas no/pelo Brasil.

A Revolução Industrial modificou drasticamente os modos de vida da sociedade ocidental, a partir do “progresso miraculoso nos instrumentos de produção” (POLANYI, 2000, p. 51). Os métodos de produção artesanais foram substituídos pela produção por máquinas e aqueles que não possuíam capital financeiro, de forma a empregá-lo no novo sistema, expropriados de seus meios de produção e subsistência, foram obrigados a vender sua força de trabalho para participar dessa nova configuração (MARX, 1980).

O processo de industrialização “provoca a divisão cada vez mais intensa das tarefas, a complexificação das situações salariais e torna as condições de trabalho mais penosas e insuportáveis” (BOSCHETTI, 2007, p. 93). Assim, podemos pensar que um dos grandes fomentadores da vulnerabilidade social é a questão econômica, o sistema capitalista, de forma que para que alguns possam ganhar, muitos outros precisam perder.

Uma sociedade que beneficia poucos e despoja a maioria. O avanço de máquinas nos lugares de trabalhadores ajuda a criar uma disparidade ainda maior, deixando a mão de obra cada vez mais barata, tornando muito mais difícil a sobrevivência dos indivíduos que ganham a vida com o esforço de seu trabalho. Tal situação arrasta famílias para o abismo da miséria e mergulha a sociedade no caos da violência e das injustiças sociais.

A compreensão da vulnerabilidade social parte do princípio de que não são os sujeitos os vulneráveis, mas sim, que eles estão em condições de vulnerabilidade social, produzidas pela combinação de situações presentes no contexto em que estão inseridos, na sociedade em que se encontram. A vulnerabilidade social começa quando os sujeitos não têm o mínimo para uma vida digna, mantendo uma relação de dependência com o outro, passando a ser invisíveis para aqueles que não os reconhecem, não os consideram como parte da sociedade.

Vulnerabilidade e risco social pressupõem uma diversidade conceitual e terminológica considerável, ao qual esse estudo não pode fazer justiça. Em vez disso, desenvolve-se uma breve análise que procura captar as abordagens que são mais relevantes para a investigação desenvolvida ao longo da pesquisa. Assim, a vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos perante riscos produzidos de ordem natural ou contextos econômico-sociais.

O termo “vulnerabilidade” surge a partir da análise geográfica associada aos riscos e posteriormente nos estudos sobre pobreza, desenvolvimento e mudanças globais (CHAMBERS, 1989; DOW, 1992 apud TEDIM, 2016). A ideia de vulnerabilidade implica a necessidade de eliminação de riscos e de substituição da fragilidade pela força ou pela resistência. Os primeiros estudos acerca do tema visavam, sobretudo, entender a vulnerabilidade como um ponto de vista econômico.

Os estudiosos Glewwe e Hall (1998) procuraram, inicialmente, estabelecer a diferença entre pobreza e vulnerabilidade. Para esses autores, vulnerabilidade seria

um conceito dinâmico, relacionado ao declínio dos níveis de bem-estar após um choque macroeconômico, enquanto que a pobreza é definida pelo Banco Mundial como uma situação de acentuada privação de bem-estar (incluindo não apenas a privação material, medida em termos de renda ou consumo, mas incluindo também a falta de acesso à educação e saúde), sendo que os pobres são particularmente vulneráveis diante de eventos que estão fora do seu controle.

Pode-se então assim pensar, que a vulnerabilidade social não é sinônimo de pobreza, mas sim uma condição que remete à fragilidade da situação socioeconômica de determinado grupo ou indivíduo que esteja a margem da sociedade. A vulnerabilidade social é medida através da linha de pobreza, que é definida por meio dos hábitos de consumo das pessoas; o valor equivalente a meio salário mínimo. Os grupos em vulnerabilidade social encontram-se em acentuado declínio do bem-estar básico e de direito dos seres humanos.

As pessoas que são consideradas “vulneráveis sociais” são aquelas que estão perdendo a sua representatividade na sociedade, e geralmente dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência. Podem ser citados inúmeros indivíduos nessa situação de vulnerabilidade, como famílias, idosos, crianças, jovens e todos que não têm voz e vez. As crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização.

Essas crianças e jovens, muitas vezes, passam da infância à vida adulta de forma abrupta, com falta de alimentação, de acesso à educação, saúde, trabalho, lazer e cultura. Há uma deficiência em basicamente tudo: da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência, da inserção precoce no mundo do trabalho; da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho, da entrada em trabalhos desqualificados, da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro de qualquer natureza.

A desigualdade social explica parte das situações de risco e abandono em que vivem crianças e adolescentes, e que propiciam a marginalização, exclusão e perda dos direitos fundamentais. Essas situações são causadas principalmente pelos fenômenos de vulnerabilidade social, ruptura, crise de identidade, baixa autoestima, além de fomentar um forte sentimento de solidão e vazio de existência.

O contexto de vulnerabilidade social gera nas crianças e adolescentes a baixa autoestima, e esse ciclo se instala reforçando a condição de miséria, não só no nível material, mas também no social, cultural e afetivo. As pessoas, desde muito jovens percebem-se como inferiores, incapazes, desvalorizadas, sem o reconhecimento social mínimo que as faça crer em seu próprio potencial como ser humano.

A vulnerabilidade social fomenta também o que chamamos de invisibilidade ou falta de visibilidade dos sujeitos, que geralmente é causada pela indiferença. Indiferença esta que atinge a maioria da população, pois são indiferentes aos miseráveis, aos que estão às margens. Então esses sujeitos em vulnerabilidade social são também invisíveis pela sociedade como um todo. A invisibilidade social é um conceito aplicado a seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença ou pelo preconceito.

Nesse sentido, está a reflexão proposta por Costa e Constantino (2007), no Livro “Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social”, fruto da dissertação de mestrado de Fernando Braga da Costa, em que o próprio psicólogo vestiu uniforme e trabalhou por oito anos como gari na Universidade de São Paulo (USP). Segundo o relato do pesquisador, os trabalhadores braçais não são vistos, são invisíveis à maioria dos olhares “humanos”.

De acordo com Costa e Constantino (2007) há muitos fatores que podem contribuir para que essa invisibilidade ocorra, podendo ser uma invisibilidade social, cultural, econômica e estética. De acordo com o psicólogo Samuel Gachet, a invisibilidade pode levar a processos depressivos, de abandono e de aceitação da condição de “ninguém”, mas também pode levar a mobilização e organização da minoria discriminada.

Destacam ainda, a fala do professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Luiz Eduardo Soares, de que uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma que decorre principalmente do preconceito ou da indiferença. Quando isso é feito, a pessoa é anulada, pois passa a ser vista como reflexo do etnocentrismo, pois se ignora tudo aquilo que o sujeito é enquanto alguém com muita subjetividade, um ser humano único.

Pensando-se em algumas formas de combate às injustiças sociais, a partir da amplitude da compreensão dos direitos humanos nas ciências sociais, é que se

desafia a fazer recortes reflexivos para abordar de forma mais concreta e estancar esse gargalo que é a vulnerabilidade social.

Por parte das políticas públicas deveria ocorrer interferências verdadeiras, com planejamento e esforço econômico, a fim de ofertar os direitos mínimos para todos os cidadãos, como moradia, água, alimentação, saneamento básico, educação, saúde e trabalho. Porém, não é o que se costuma constatar, já que o papel que as políticas públicas deveriam exercer está cada vez mais enfraquecido e ineficiente. Assim, a comunidade civil e/ou as organizações solidárias tomam para si a responsabilidade e vêm criando programas de inclusão social para combater a miséria nos grupos de vulnerabilidade social.

O livro “Educação e Justiça Social”, de Boneti e Ens (2015, p. 240), reflete que “a sociologia vem demonstrando que a solidariedade é um dos elementos universais presentes na lógica da humanidade de todos os indivíduos e não a competitividade, como defendem as concepções liberais modernas”. O mercado capitalista destruiu os laços de solidariedade e humanidade, ditando um consumismo perverso, a fim de acumulação de lucros.

Nesse mesmo sentido, “é preciso recuperar o termo solidariedade, pois qualquer expressão racional que esteja permeada pela dignidade humana sabe que o pluralismo da vida coletiva não pode mais sofrer ações para se apagar” (BONETI; ENS, 2015, p. 241). Um dos papeis do processo educativo é fazer brotar e fomentar a humanização, desenvolver o coletivo como sociedade igualitária, já que todos fazem parte de um grupo social.

Alguns estudos levantam hipóteses de que existem potencialidades nas experiências solidárias, e que pode ser construído, a partir do associativismo e cooperativismo um processo emancipatório para a geração de trabalho e renda para a população marginalizada. A economia solidária possui muitos atores diretos fundamentais, como apoiadores, sendo eles: universidades, ONGs, entidades, instituições, intelectuais, etc. Existem experiências nesses processos que apontam que é possível tornar menos perversa a desigualdade social.

Para Boneti e Ens (2015), grande parte da vulnerabilidade social está vinculada à falta de trabalho, tornando esses indivíduos invisíveis, ficando às margens sociais. Complementa Arendt (2001), em que “tentar compreender o homem sem considerar o trabalho é tentar compreender o homem, apesar de sua

vida", ou seja, uma demonstração de como se indissocia o indivíduo do trabalho, considerando que é o próprio trabalho que o dignifica.

A economia solidária é uma base forte para contrapor o trabalho capitalista, nela as pessoas falam de necessidade interior, tornando-se também parte de uma sociedade humana de cidadãos com direitos humanos. A dignidade da vida humana é expressão reconhecida por todos os indivíduos como princípio, meio e fim de todos os esforços que se fazem para melhor organizar a sociedade. Conforme destacam Boneti e Ens (2015), ao compreender esse preceito encontra-se no início de uma reflexão de justiça, liberdade, deveres e direitos para todos.

Somente com compreensão emancipada de direitos humanos e de democracia é possível assegurar que todos sejam iguais nos direitos e nos deveres. Sendo assim, as vivências justas podem tornar as experiências emancipatórias genuínas, levando a sociedade a viver em um mundo mais justo e igualitário.

2.6 Sensibilidade/experiência: atravessamentos

> […] A arte é uma necessidade espiritual de nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas. Assim, as formas de arte representam a única via de acesso a este mundo interior de sentimentos, reflexões e valores de vida, a única maneira de expressá-los e também de comunicá-los aos outros. Nisto, a arte é a linguagem natural da humanidade (OSTROWER, 1998, p. 25).

A reflexão filosófica suscitada pela estética leva a pensar o sensível, tratando-se de uma atividade contemplativa do real, e ao mesmo tempo uma atividade racional, na medida em que o sujeito altera o sentido imediatamente captado da exterioridade e emite um juízo de gosto sobre as coisas, que leva a um sentido de mundo.

Dá-se início à perda de sensibilidade do gênero humano provavelmente no começo da civilização ocidental, onde se passa pela superação dos mitos e começa-se a pensar de "forma racional" na realidade. Como seres racionais, os indivíduos privam-se de sua privilegiada possibilidade de sentir, pois ela pode conduzi-los a um caminho obscuro diante da clareza das verdades ditas absolutas, propostas pelo pensamento racional (DESCARTES, 2001). Gradativamente, passa-se a ver o mundo de forma confiável apenas quando se trata da forma racional, quando a ciência explica.

Para adentrar nesse estudo e pensar a importância do sensível para o ser humano e para a sociedade na qual está inserido, precisa-se adentrar no que isso significa em meio à sociedade contemporânea. O sensível é o que torna os sujeitos “humanos”, dotados de sentimentos, como alegrias, tristezas, compaixão, raiva, enfim, todos os sentimentos que nos potencializam.

E para falar do sensível é preciso abordar o que ensina Alexander Gottlieb Baumgarten (1714), filósofo que introduziu pela primeira vez o termo “estética” (do grego aisthésis: percepção, sensação, sensibilidade) com o qual designou a ciência que trata do conhecimento sensorial que chega à apreensão do belo e se expressa nas imagens da arte, em contraposição à lógica como ciência do saber cognitivo.

A autora e filósofa Nadja Hermann, além de citar Baumgarten, vem ao longo do tempo aprofundando o diálogo sobre a importância da estética e da ética, baseada no filósofo e estudioso Gadamer, apontando a importância a da experiência da estética para a educação contemporânea:

> A experiência estética – na medida em que abala nossas convicções comuns e suspende a normalidade das certezas justificada – é reivindicada para uma ampliação da compreensão ética da educação, um modo de trazer novos elementos para o juízo moral, como alternativa à reflexão ética exclusivamente racional. Tais experiências de libertação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu (HERMANN, 2010, p. 17).

Não se trata apenas da estética como emoção, na qual se entregaria a uma vida bela e romântica, mas de pensar em uma educação que articule a criação do eu racional e emocional, de pensar, criticar e fazer suas próprias escolhas. Do século XVIII em diante os estudos sobre a estética têm contribuindo para pensar sobre a ética. A educação precisa pensar as ações éticas para além do racionalismo, ou seja, deixar de conceber a ética apenas como aprendizado cognitivo ou racional.

Já quanto à ética como elemento fundamental para uma sociedade equilibrada e que se rejeita ou não, se dá a devida importância no momento vivenciado atualmente, pois as áreas humanas, como filosofia, artes, sociologia, entre outras, vêm perdendo espaço no atual cenário da educação. Hermann (2005, p. 71), aponta que “essa unidade, desde as partições da modernidade que separa as esferas culturais da ciência, da arte e da moral, acha-se cada vez mais com dificuldades de se efetivar [...]”.

Hermann (2005, p. 69-70), traz apontamentos de algumas ideias das causas do declínio da ética no cenário contemporâneo:

> A ênfase contemporânea na estetização ética pode ser compreendida pelo vazio deixado pelas éticas tradicionais que apostaram numa natureza humana a — histórica, que não conseguiram êxito para lidar com as diferentes orientações valorativas e com os diferentes contextos. Segundo a avaliação de MacIntyre, os problemas começam quando a modernidade abandona o modelo teleológico aristotélico e tenta encontrar um padrão universal neutro e a — histórico, pairando acima das tradições culturais.

A autora afirma que “por fazer a defesa de que a essência da natureza humana é racional, as teorias éticas desconsideram os elementos contingentes, contextuais, bem como aqueles relativos à sensibilidade e aos sentimentos”. No mesmo sentido, “isso conduz à estruturação racional da educação e a uma ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral” (HERMANN, 2005, p. 72).

> Se o universalismo ético sofreu interpretações redutoras e coercitivas, sacrificando o particular e a diferença por conta de seu excessivo abstracionismo, uma sensibilidade estética aguçada pode interpretar valores morais (a igualdade, o respeito humano, a tolerância), de um modo mais efetivo, pela possibilidade de fazer uso da imaginação. Só dando chances à sensibilidade, é possível a alguém perceber que as diferenças de culturas e de contextos da vida cotidiana modulam o princípio da igualdade e permitem reconhecer e respeitar as diferenças (HERMANN, 2005, p. 72).

A partir disso, é possível salientar a importância da ética e da estética para a educação, o gosto em educar para perceber, conhecer, para ver a beleza e o bem. A partir desse movimento fica mais fácil colocar-se no lugar do outro, tornando uma sociedade mais justa e libertadora. Contribuir assim, para o enfrentamento das barreiras dolorosas existentes na sociedade, como a perversa intolerância ao racismo, às diferenças religiosas, ao sexismo, homofobia, e desprezo para com os refugiados e imigrantes.

A ideia de cidadania presente nas diretrizes curriculares precisa ser incorporada à questão ética, pois só assim será superado o vácuo no qual nem mesmo os professores e alunos sabem lidar/articular sobre os direitos e deveres, ou ainda, sobre o sentido da vida humana, perdendo assim a sensibilidade e a imaginação de saber para onde se está indo.

Hermann (2010), destaca as metáforas e reflexões feitas por vários filósofos na área da ética e estética, que auxiliam a pensar na importância da ação educativa nessas áreas, e como pode ser importante a união entre ciência, ética e estética. Por outro lado, esse mesmo encontro defronta-se com uma realidade caracterizada pela mutabilidade, instabilidade e pluralidade, na qual os princípios éticos já não são vistos com tanta relevância.

Os paradigmas da educação também passaram por uma série de mudanças e embora se saiba da importância do estudo da estética para a educação, é possível comprovar a quase inexistência dessa área de conhecimento nos espaços de ensino formais e na formação humana. Trevisan (2000, p. 107), afirma que a “arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade, dimensão essa tantas vezes negada em normas e sistemas de ensino”. Isso faz emergir o próprio sujeito, sentindo-se dotado de sensibilidade, autoestima, humanização, valores imprescindíveis às capacidades que o mesmo necessitará no cotidiano. Assim, educar para a sensibilidade deveria ser, atualmente, um compromisso primordial da educação.

Não se pode esquecer que é na arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade. Pode-se ainda dizer, que ela deve estar em todos os espaços, seja na educação formal ou na educação não formal. Há muitos desafios para articular ética e estética no campo da educação quando pensado no ensino da arte.

A estética ganha o sentido de linguagem enquanto a ética desempenha, nesse estudo, o papel de prática social. Sendo assim, tanto a ética quanto a estética têm uma grande importância para todo o contexto humano e social. Uma das potencialidades e fortalecimento da moral se dá através da educação. Assim, Hermann (2005), questiona da seguinte forma: Por que a ética e a estética deixaram de ter um lugar na educação?.

Segundo Hermann (2005, p. 71), “ver a ética como um processo de criação indica que aqueles que se educam, enquanto agentes éticos dispõem de liberdade, autonomia e poder na vida como um artista”. Portanto, para pensar qual é o papel do educador ou do “artista” ético que a autora se refere, deve-se indagar sobre o papel de ensinar, direcionar e criar através da ética e da estética um agir moral. Segundo a

autora, a educação moral pode ser pensada a partir da educação estética, porque a estética tem a capacidade de levar à ética.

A educação estética e ética torna-se imprescindível nos dias atuais e evita o aumento da visão unilateral de mundo. O homem contemporâneo, devido ao impacto científico-tecnológico, passa a ter uma nova visão mais integral de todo o contexto. Uma educação pautada no saber sensível oferece ao homem um poder que vai se constituir e possibilitar uma visão mais ampla, fazendo com que ocorra a integração do homem consigo mesmo, com os outros e com a sociedade.

Hermann (2010), dialoga com autores que abrem caminhos inovadores para a reflexão moral, tais como: Nietzsche, Schopenhauer, Schiller, Rorty, Nussbaum, Iser, Bohrer, Gadamer, Habermas, Adorno e Welsch. Afirma a autora que a sua abordagem metodológica vale-se de alguns instrumentos conceituais que sejam transformadores, que os sujeitos possam criar abertura para o aprendizado da ética para a arte de viver e de ter uma boa relação com os outros e com o mundo.

A filosofia prática desde a modernidade vem perguntando se é possível ter uma norma onde o sujeito se dê a si mesmo e que também possa orientar a ação correta para todos, considerando o respeito ao outro. Segundo Hermann (2005), essa pergunta teve resposta “em filosofia como a ética aristotélica, o utilitarismo e a ética Kantiana”. Porém, surgiram a partir desses pensamentos, críticas ao pensamento aristotélico pela metafísica, do utilitarismo por ser universal e da negação da vontade e particularidade de cada sujeito; ou ainda de Kant, pelo risco do caráter abstrato à liberdade, da irracionalidade da razão.

A tarefa da ética e estética na criação de si envolve o sensível e o racional, o singular e o universal. Essa relação entre domínios separados não pode ser de separação e sim de inclusão e de complementaridade. Esse movimento de união vai trazer novos paradigmas para a educação e deixar distante o que Adorno denunciou como terríveis consequências de uma racionalidade que torna a educação enredada nas teias da frieza e da brutalidade (ADORNO, 1985).

Entre os grandes filósofos que pensaram sobre o sensível, destaca-se Friedrich Schiller (1759-1805), médico e dramaturgo alemão com ideias iluministas, que acreditava numa solução para a sociedade e para a educação, sendo defensor de uma educação através da arte. O filósofo entendia que através da arte era possível atingir um indivíduo, capaz de harmonizar os seus impulsos (sensível e

formal), de torna-lo um homem livre, um bom cidadão, para que pudesse fazer uso pleno da moral.

Schiller ao longo dos seus textos apresenta e aprofunda a sua visão sobre alguns conceitos que reforçam o seu pensamento educativo, como beleza, liberdade, impulso lúdico, estado e contemplação. O filósofo pensa a arte e a educação como bases para a construção de uma moralidade social:

> A estética sempre se interpôs contra o rígido racionalismo, e isso já nos é conhecido desde o século XVIII, quando Schiller, em Cartas sobre a educação estética da humanidade (1795), tenta uma integração entre ética e estética, afirmando que o homem só é plenamente homem quando se entrega ao impulso lúdico, fonte do equilíbrio entre o racional e o sensível (HERMANN, 2005, p. 13).

Schiller inspira-se em Kant, propagando a educação estética do homem. Mas, enquanto Kant havia identificado a liberdade como o exercício da razão, para Schiller o impulso estético é fundamental para o exercício da liberdade.

Schiller (1993), explica isso quando comenta que “o artista em um primeiro momento pinta para ele, como uma necessidade de exteriorizar a beleza que ele sente, em um segundo momento pinta para os outros como uma necessidade de comunicar aos demais a sua expressão de beleza”. É relevante pensar que através desse pensamento de Schiller, a beleza pode estar aliada ao bem, ao sentimento bom que é sentido, que pode ser compartilhado para com os que estão à volta.

A arte como forma de linguagem sociabiliza, sensibiliza, integra e alarga o campo de percepção; ela educa o gosto. E gosto para Schiller é essa capacidade, essa sensibilidade de captar a estética, isto é, a arte unida à ciência, o material ao sentimental, a técnica à emoção. A emoção está ligada tanto à estética como à ética, diz Schiller (1993, p. 120):

> Por entre todas as inclinações que derivam do sentimento da beleza e são propriedades da alma como o afeto nobilitado do amor, e nenhuma é mais fecunda em produzir mentalidades que correspondem à verdadeira dignidade do ser humano.

O autor acredita que a educação estética é um elemento formador e integrador na sociedade, que tem a contribuição enorme de mostrar que ela é constituída também de afeto, sensibilidade, emoção, generosidade, humanização. Essa educação pode ajudar na formação do homem apontando em direção de uma

formação integral. Nesse sentido, Schiller (1993, p. 175), traz uma reflexão sobre a separação do campo da ciência com o campo da estética:

> A educação é um processo que nos permite o desenvolvimento e a inclusão na sociedade. De tal maneira que “o princípio da educação é, todavia, o fato de que as mesmas forças que no indivíduo se unem para conformação de sua vida pessoal também geraram o Estado, o costume, a ciência, a arte etc.”.

Note-se como estão presentes as afirmações de Schiller ao cotidiano atual, ao passo que não se pode pensar uma sociedade de direitos iguais quando há uma grande exclusão dos sujeitos que nela estão inseridos. A educação reproduz essa contradição, quando não se tem o direito básico ao mínimo, que é ter acesso à ampliação do conhecimento, posteriormente, o sujeito deixa de conhecer-se e reconhecer seus diretos enquanto cidadão.

Uma educação que possibilita ao “sujeito ético, ou seja, a própria formação humana, no momento da liberdade de sua autocriação” (HERMANN, 2010, p. 17). Isso aponta para uma educação ético-estética, geradora das condições em que a razão especulativa não se restrinja a imaginação e a sensibilidade.

Daí a importância da arte-educação ser estudada e compreendida como necessidade dentro da sociedade capitalista. Pensar o ensino da arte, o sensível, a importância da sensibilidade como um processo que permitirá ao homem a sua humanização, possibilitando o acesso aos conhecimentos elaborados pelo homem no percurso da sua história, viabilizando, assim, humanizar-se nesse processo, percebendo-se como agente no meio social onde vive.

Porém, o inteligível e o sensível são formas diferentes e importantes para a vida. O grande problema está na forma como se separaram essas possibilidades de conhecer e sentir o mundo e o valor dado aos conhecimentos racionais e abstratos. Ambos possuem seu importante significado de existir.

Para Nietzsche “a experiência estética é uma possibilidade de ampliar nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN, 2010, p. 36). Para Schopenhauer “a libertação que a contemplação estética oferece ainda não é plena. Esse estado só acontece atingido pela conduta ética” (HERMANN, 2010, p. 39).

Na experiência estética vivencia-se um acontecimento que se dá no âmbito do sensível e não é concebível no plano do cognitivo, ou seja, a percepção do

sensível ultrapassa os limites da consciência. Adorno afirma que “há muito mais a compreender pela arte; ela tem um momento não repressivo capaz de relevar o estranho, de trabalhar contra as condições petrificadas das relações sociais e de dizer o que nós não conseguimos dizer” (HERMANN, 2010, p. 43). Ou seja, a arte tem a dimensão de falar ao sensível de cada indivíduo, falar o que muitas vezes, por outras linguagens, não consegue ser dito.

Destaca Hermann (2010), por meio dos conhecimentos de Adorno (1985), que a arte opera no âmbito da estranheza que o pensamento conceitual não consegue atingir. Sendo assim, a arte indica que o mundo não é plenamente compreendido no âmbito conceitual. Não se tem e provavelmente não se terá todas as respostas, mesmo que a racionalidade se esforce para alcançá-la, ficando evidenciado que por mais que a cientificidade proponha estar com a verdade, nem sempre será possível atingi-la.

De outra direção Hermann (2010, p. 45), afirma como a experiência estética é capaz de trazer outra dimensão de conhecimento:

> A experiência estética é uma experiência da verdade no sentido de que não está explicitado, que está oculto, também constitui nossa subjetividade e nossa relação com o mundo. Ou seja, ela descobre uma dimensão da realidade que subtrai à fixação estabelecida pelos processos de conhecimento.

A experiência estética também mostra que a experiência sensorial é importante para uma orientação ético-reflexiva. Sendo assim, importante no âmbito da educação que o racional ou cognitivo seja acompanhado pelo saber sensível. Desde Platão sabe-se que a ética não se ensina, porque não está no âmbito exclusivo do cognitivo, tampouco se pode pensar a educação pedagógica como garantia de uma formação moral. Hermann (2010, p. 47), diz que “uma experiência aberta, como a experiência estética, muito provavelmente amplie nossas possibilidades de escolha e nosso gosto, tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo o juízo moral”.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer provoca a pensar através do estudo de sua principal obra “Verdade e Método”, a possibilidade de adquirir conhecimento e experiência da verdade através da produção artística (GADAMER, 2007). E, sob o julgamento do belo em meio à experiência hermenêutica da arte, instigar a conformidade entre a coisa visada e a universalidade estabelecida pelo conceito

guiado pelos parâmetros epistemológicos das ciências da natureza, não sendo o único meio de se obter conhecimento ou verdade.

Na experiência da hermenêutica e da arte, depara-se com as possibilidades de ser próprias da obra, e é justamente com a “coisa-mesma” que estabelece-se um diálogo autêntico com toda a tradição em significados expressados pela obra. Busca questionar sobre o sentido do mundo a que se interpreta, por meio da própria abertura provocada pela compreensão que se estabelece a cada experiência vivida pelo intérprete integralmente absorvido no acontecimento daquilo que se compreende (GADAMER, 2007).

O que Gadamer afirma é a possibilidade do homem, por meio da obra de arte, vivenciar uma experiência autêntica de conhecimento que não se dá por meio de uma metodologia epistemológica, e sim pela compreensão da riqueza de sentidos orientados pelo próprio conteúdo da obra de arte.

A experiência da arte deixa de ser apenas relativismo e subjetivismo para ser pensada em uma estrutura de diálogo, tanto podendo ser através do fazer artístico, como na interpretação, enquanto anunciação de um conteúdo que gera uma totalidade de sentido. Dessa forma, a arte enquanto esfera de determinação do absoluto constitui-se como apresentação (*Darstellung*) da ideia na finitude (Endlichkeit), que pensa a si mesma, sendo que o pensamento dá ocasião à beleza da arte opondo-a a consciência imediata e finita do sensível (GADAMER, 2007).

Não se pode esquecer que é na arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade. As experiências obtidas em uma visita a um museu ou ao ouvir um concerto, são exercícios de uma extrema atividade intelectual. A obra de arte apresentada por meio de seu jogo, ao enunciar sua pretensão de verdade, permite ao seu espectador uma experiência de impacto, em que se determinam quais os pressupostos serão questionados:

> [...] E quando passamos por um museu, não saímos dele com o mesmo sentimento de vida com o qual entramos. Se temos realmente uma experiência artística, o mundo se torna mais luminoso e mais leve [...]. Além disso, a definição da obra enquanto o ponto de identidade do reconhecimento e da compreensão implica ao mesmo tempo que uma tal identidade esteja articulada com variação e diferença (GADAMER, 2007, p. 167).

A tarefa da estética e da hermenêutica é permanecer à disposição da reflexão, perguntar e manter-se aberto para a escuta do outro da obra (coisa-mesma), deixando que ela mesma fale por meio da voz de sua tradição aquilo que se apresenta, e aquilo que se perdeu no hoje, que reconquista no agora, como abertura de novas possibilidades de reflexão: “[...] reconhecimento sempre reside no fato de conhecermos agora mais propriamente do que tínhamos conseguido em meio ao aprisionamento no instante do primeiro encontro” (GADAMER, 2007, p. 189).

Em suma, a conformidade entre a coisa visada e a universalidade estabelecida pelo conceito guiado pelos parâmetros epistemológicos das ciências da natureza, não são o único meio de se obter conhecimento, ou verdade, essa é a grande crítica de Gadamer. Dessa feita, Gadamer (2007), aproxima-se da estética a partir da fenomenologia, interpretando o papel que a arte desempenha na experiência com o mundo e na compreensão. O filósofo compreende que o movimento constitutivo da experiência estética não se esgota na subjetividade e nem na objetividade, mas se dá com a experiência.

Ao fazer crítica à consciência estética abstrata, Gadamer expõe o caminho para a verdade dizendo que “é o mais claro imperativo de que a consciência científica reconhece seus limites [quando] ela não é um mero objeto para a apreciação sensível, mas alarga nosso horizonte interpretativo e nossa autocompreensão, pelo que nos interpela” (GADAMER, 1990 apud HERMANN, 2010, p. 50).

Afirma o autor que é possível, através da experiência com a obra de arte, que algo possa emergir a luz, denominando-se do que chamamos de “verdade” (GADAMER, 1993). Indica-se que a experiência estética transcende o caráter subjetivo da interpretação, podendo transformar quem a vivencia, e também transcender ao tempo, um povo e uma cultura.

Na hermenêutica de Gadamer a experiência estética adquire outro nível conceitual:

> [...] não atende como um acontecimento subjetivo, mas como práxis, em que sujeito e objeto estão interligados. O conceito de experiência estética abandona a imagem de um objeto inerente, passando para processos de aproximação, julgamento, emprego e transformação que se dirigem sobre esse objeto (HERMANN, 2010, p. 52).

A arte ultrapassa o domínio da reflexão quando se depara com o estranho e provoca novas possibilidades de ver, interpretar e questionar. Ela leva os sujeitos ao mundo do outro sobre o seu próprio olhar, sua própria lente, próprias vivências, provocando uma experiência para alguns e para outros quem sabe, não.

Gadamer (1993, p. 6), diz que “compreender o que uma obra de arte diz a alguém, é certamente um encontro consigo mesmo”. O que se pode pensar através das palavras do filósofo é que a obra de arte tem caráter dialogal, ou seja, ela vai questionar o que cada intérprete tem como vivência, e da mesma forma, as respostas serão dadas pelos sujeitos aos seus questionamentos. Em outras palavras, a obra fala a cada um em uma linguagem própria, portanto, não é universal, mas transcendental.

Como já mencionado, a crise se intensifica pelo distanciamento cada vez maior entre o saber sensível e o inteligível. No sistema educacional essa separação fica bastante evidente pela proliferação de cursos técnicos e cursos básicos de preparação para o mercado de trabalho, levando a uma educação mais prática, em que escrever, ler e calcular são os aspectos mais importantes para o mercado.

Não se nega a importância da educação racionalizada e fragmentada que vem sendo desenvolvida nas escolas, que tem como objetivo a memorização e a preparação para o mercado de trabalho. Contudo, é importante mostrar que uma educação pautada no saber sensível pode auxiliar numa educação mais integral e significativa. A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos e do sensível, revela, segundo Barbosa (2002), significados que por intermédio de outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica, não seriam possíveis.

A arte na educação é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual, bem como do coletivo. É possível, através da arte, desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do indivíduo, analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar essa realidade que foi analisada. A arte proporciona, ainda, a alfabetização visual dos alunos através da compreensão de seus códigos.

Quando a educação do sensível acontece, essas características são observadas nos profissionais e no resultado de indivíduos criativos, com maior flexibilidade para as diferentes situações. Se a criatividade está vinculada à sensibilidade do indivíduo, essa deve envolver, portanto, a sua personalidade. Trata-se de educar o cidadão para que este venha a ser íntegro em suas atitudes, como

profissional e como ser humano, para que possa ter uma consciência política crítica diante dos variados processos de transformação nos quais está inserido.

Seguindo esse pensamento, Freire (1999), afirma que além de alfabetizar, o ensino deve basear-se na conscientização política e social, pois o trabalho no meio artístico envolve a criatividade e a sensibilidade dos envolvidos. Ser sensível, criativo e crítico tornou-se fundamental no mundo em que se vive, pois a cada vez mais há a imersão nas novas tecnologias, que interpelam o universo. Precisa-se saber utiliza-las a seu favor e não torná-las escravizadoras, escapando do controle, fazendo com que os sujeitos tornem-se seres mais técnicos e menos humanos.

Nessa perspectiva, é necessário preocupar-se em buscar produzir novos sentidos ao aprender, questionando possíveis distanciamentos que ocorrem nesse complexo tecnológico, como a educação do sentimento, do imaginário, do pensamento, do próprio caráter do ser humano. A arte pode consistir em uma valiosa contribuição para a educação do sensível, podendo, por meio da arte e do ensino, reeducar esses sentidos de aprendizagem e encurtar os vãos criados e deixados pelo avanço acelerado e um tanto desordenado da realidade. A arte vem sendo vista como um foco essencial no desenvolvimento humano, partindo da sensibilidade e da percepção do indivíduo, tornando a relação do homem com a realidade mais plena, pura e consciente de seu papel social.

Vem-se de uma história de muitos momentos sangrentos, cruéis, ditadores, injustos e desumanos, e agora depara-se com uma era em que se tem mais direitos, mais liberdade, mais justiça. Contudo, os problemas passaram a serem outros, convive-se com uma formatação de sociedade em que a fome ainda é grandiosa por algumas populações, enquanto em outros países ricos, possui-se alimento para abastecer o mundo todo.

Vive-se em um período tecnológico avançado, em que, muitas vezes, buscam-se coisas grandiosas e até autodestruidoras, como bombas nucleares, por exemplo, deixando-se de buscar soluções para problemas como a falta de água de muitos países. Busca-se evoluir intelectualmente a partir de vários estudos acerca de quase tudo, porém, esquece-se de adotar uma postura mais sensível, enquanto seres humanos, esquecendo-se da própria transcendência. Os tempos mudam, mas a busca continua sendo a mesma, mais humanidade.

3 A ARTE DE ENSINAR NO BRASIL E MOÇAMBIQUE

3.1 Educação formal e não formal no Brasil

O objetivo do capítulo é contribuir, ainda que de forma sucinta, para a reflexão da importância da arte-educação, bem como abordar as políticas educacionais que afetam diretamente o ensino da arte dentro da matriz curricular. Por outro lado, precisa-se alargar a percepção para a arte-educação para além dos muros escolares, necessitando dos incentivos advindos das políticas públicas para o desenvolvimento dessa importante área do conhecimento. Para isso, propõe-se a pesquisar a importância da arte-educação como formação humana para a transformação social e cultural.

A arte esteve presente em praticamente todas as formações culturais desde que o homem desenhou um bisão numa caverna pré-histórica. Teve que aprender de algum modo seu ofício, e da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. A arte esteve presente em todos os tempos e em todas as culturas, em cada época se apresentando de uma forma ou para uma finalidade, seja como uma linguagem de comunicação, função pedagógica, expressão do sensível e/ou como livre expressão. Fusari e Ferraz (1992, p. 16), destacam que “é a importância devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, que a torna um dos fatores essenciais de humanização”. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural do processo de humanização.

Um dos principais equívocos relacionados ao ensino da arte, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools, foi a ideia de arte como experiência consumatória, em que a arte era usada para ajudar crianças a organizar e fixar noções aprendidas em outras áreas de estudo.

No início da década de 1930, com o movimento brasileiro da Escola Nova é que a arte começa a ter delineado o seu papel junto à educação. É nessa época que o foco das ações educativas volta-se para os alunos com o conceito de que a aprendizagem deve acontecer em ambientes que possuam materiais diversos e que sejam motivadores. Segundo Barbosa (2003), em São Paulo foi criada a Escola

Brasileira de Arte, dirigida por Theodoro Braga, onde crianças de 8 a 14 anos poderiam, gratuitamente, estudar música, desenho e pintura.

Igualmente, o trabalho do arte-educador começou de maneira muito simples, na década de 1950, em uma tentativa de formar os primeiros mediadores de arte no Rio de Janeiro (PINTO; COUTINHO, 2011). Após esse momento, começa a acontecer a pedagogização da arte na escola. Contudo, não foi visto, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional.

A pós-modernidade em arte-educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade. Entretanto, o ensino da arte no cotidiano escolar tem uma história basicamente recente e vem sofrendo modificações desde, principalmente, o início século XX (PNC, 1997).

Visto que enfatiza a importância da arte no ensino institucionalizado relacionando-o à experiência humana, o que ele proporciona às pessoas que, na atualidade, tem essa oportunidade já na sala de aula? Quando o ensino da arte passou a ser institucionalizado o que predominou foi o ensino tradicional, permanecendo dessa forma por muitos anos.

No ensino tradicional deixam-se de lado os interesses e necessidades dos alunos mostrando um foco no professor, que é visto como o detentor do saber, como aquele que apenas transmite o conhecimento sem se preocupar com a opinião do educando. Pode-se aqui relacionar com o que disse Paulo Freire (1999, p. 75-76), em relação à educação bancária:

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração, que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação.

Dessa forma, percebe-se um ensino que pretende apenas que o educando seja um receptor de informações e conhecimentos; que não dialogue ou pense acerca de seu eu ou ao seu arredor. A ideia da livre expressão começou a espalhar-se pelo território nacional, o que teve como resultado a disponibilização de ideias vazias aos alunos. Combinado com isso, manifestava-se outro fator interessante,

que foi o caráter da arte também passar a “compor outras disciplinas do currículo” (PNC, 1997):

A centralização das intenções para a presença da arte na escola, enquanto um ‘fazer’ que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocuparem com intervenções no sentido de propiciar avanços no conhecimento da arte. A educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos de arte nãos disponíveis no cotidiano dos alunos. Dessa maneira, o aluno não era intencionalmente, levado a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da arte; nem era desafiado a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da arte (PONTES, 2005, p. 26).

Verifica-se na citação acima, um fazer vazio de estratégias que possibilitem ao aluno refletir e se posicionar diante do que é trabalhado em aula, quando se tem algo a ser trabalhado. Tendo em vista que o ensino da arte é mais do que isso, tratando-se de conhecimento, sistema condigno, senso crítico e criatividade. A arte transcende a especificidade do ensino de técnicas do fazer artístico e através da teoria pode se trabalhar a autoexpressividade aliada ao desenvolvimento da autoestima e autoconfiança.

Bredariolli (2010, p. 21) ensina que:

> [...] sonegar Arte na escola é tão danoso quanto esquecer as outras manifestações da Cultura Visual que exercem mais diretamente influência no comportamento social por visarem exatamente dominar comportamentos e desejos. A desconstrução crítica do poder interessa à Arte e à Cultura Visual.

Como propõe a autora, precisa-se pensar a arte-educação como uma área importante de conhecimento dentro da educação, e não como apenas “uma disciplina optativa”, pois ela está totalmente integrada à vida dos sujeitos, seja no fazer artístico, na música, no teatro, no cinema, na dança, na arte de rua ou na arte erudita, em todos os movimentos contemporâneos a arte está presente.

Complementa que a arte tem linguagem, domínio, história e se constitui, não apenas em mera atividade, mas sim, num campo de estudo específico. Ana Mae Barbosa trouxe um desejo forte de fazer com que a arte entrasse na escola pública e, além disso, que a arte não fosse vista como símbolo de distinção social pertencendo exclusivamente às classes economicamente abastadas. Iniciou um caminho pessoal e fez com que a arte-educação fosse vista com outro olhar e assim

como ela, outros investigadores passaram a dedicar-se em estudos, experiências e reflexões pessoais orientadas pela investigação científica e tornando a arte-educação um pilar importante para o conhecimento na educação.

Uma reflexão, nesse sentido, contribui para tornar claras as novas e férteis tendências da arte-educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, resultando em novos métodos de ensino da arte, não mais resultantes da junção da arte à educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração.

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa, precursora da Abordagem Triangular, sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade, indica como início dessa sistematização o ano de 1983, no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo. A partir de então foi intensamente pesquisada entre os anos de 1987 e 1993 pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e também na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella.

Outros investigadores começaram a desenvolver estudos, experiências e reflexões pessoais orientadas pela investigação científica e tornando a arte-educação um pilar importante para o conhecimento educacional. Pode-se dizer que Ana Mae Barbosa potencializou a introdução dos estudos da arte-educação no Brasil e nessa perspectiva, um dos traços marcantes de sua trajetória é a compreensão da arte como experiência livre, como ação e fruição da vivência cultural, como subjetividade do sujeito. Porém, ela não se faz só de modo espontâneo, mas com aprendizado e gramática visual dos contextos culturais e da própria história da arte.

Ana Mae Barbosa, ao abordar as pesquisas do professor James Catterall, da Universidade da Califórnia, destaca 84 efeitos positivos das artes, entre eles a habilidade de resolver conflitos, facilidade de expressão, persistência, imaginação, criatividade, espírito de colaboração, cortesia, tolerância, etc. Catterall comprova, ainda, que a arte desenvolve a inteligência (BARBOSA, 2009, p. 26).

A arte não pode somente servir ao mercantilismo. Ela precisa ser projeto sociocultural e artístico voltado à formação humana integral. Conforme Barbosa (2003), a arte é qualidade e exercita a habilidade de julgar e de formular significados que excedem a capacidade de expressá-la em palavras. Ainda, segundo a autora, arte é emoção, porém, representada de forma comunicável, passando pelo crivo do

inteligível. Arte é conhecimento, um conhecimento para cuja configuração todas as funções mentais participam: intuição, inteligência, emoção, etc.

A arte manifesta-se nos processos dialógicos, no fazer artístico. Apreciar a arte aproxima as pessoas, como ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar e o comunicar. Ao produzir trabalhos artísticos e conhecendo essa produção nas outras culturas, o humano tende a compreender a diversidade de valores que orientam tanto seus modos de pensar e agir como os das outras sociedades.

O ensino da arte ou as experiências artísticas podem se desenvolver em espaços formais, como nas escolas, instituições públicas e privadas, ou em espaços não formais, como em projetos sociais não governamentais (ONGs), projetos governamentais, museus, galerias, fundações, institutos, pinacotecas, etc. O objeto desse estudo se dará em espaços não formais, mais precisamente em dois projetos sociais que acolhem crianças vulneráveis.

Dessa feita, o ensino não formal (aquele que acontece de forma estruturada, planejado e organizado fora dos locais formais de ensino) acontece fora do ambiente escolar institucionalizado no processo da educação. Porém, no Brasil, somente nos anos 80 é que a arte e a educação nesses espaços não formais começaram a ter importância, sendo colocados os saberes, experiências e vivências dos participantes como prioridades para a construção do conhecimento.

No Brasil, existem leis que regulamentam o acesso aos bens culturais. Presente na Constituição Federal de 1988, no art. 259, está a afirmação de garantia e acesso a todos: “o estado garantirá a todos pleno exercícios dos direitos culturais e o acesso a fontes a cultura, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão de suas manifestações”.

Esse acesso que a Constituição Federal afirma que todos têm garantia aos bens culturais nem sempre se dá de maneira ampla, pois são perceptíveis as distinções entre classes sociais, fazendo com que alguns espaços sejam frequentados tão somente por pessoas de condições econômicas privilegiadas. Também se compreende que além do acesso, é fundamental conhecer tais espaços e o que a arte tem a oferecer. Há muitos fatores que precisam ser pensados em relação ao acesso real da aproximação com a arte:

> É preciso considerar que o medo, e o mito da distância da obra de arte ultrapassam o cenário de classes baixas ou grupos de excluídos, pois é crescente o afastamento das instituições. Não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, uma aproximação e uma relação mais íntima com este espaço, envolvendo atividades de mediação de objetos (BEMVENUTI, 2007, p. 16).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais está presente a importância da aprendizagem tanto dentro dos ambientes institucionalizados como fora deles, como é o caso do ensino não formal, que proporciona vivências e experiências importantes para a formação do indivíduo. Uma proposta de ensino não elimina a outra, e sim pode auxiliar, alargando ainda mais as possibilidades de conhecimento.

Pensando-se nos arte-educadores ou nos mediadores que fazem a ponte entre a arte e os educandos, reflete-se sobre a riqueza de diálogo na troca de experiências, vivências e realidades existentes nesse contexto de espaços não formais, uma vez que o professor ou mediador nos projetos sociais é muito mais do que um “transferidor de conhecimentos”. Geralmente, esses educadores tem um contato maior com os sujeitos, fazendo como que essa mediação alcance para além do fazer artístico, mas também uma mediação de valores e construções humanas.

No decorrer das últimas décadas a educação não formal vem assumindo um importante espaço nos trabalhos socioeducativos desenvolvidos em projetos, em particular com ênfase nas práticas de arte-educação ou experiências do fazer artístico. Com proposta de muitas linguagens artísticas, destinadas a ocupar os horários inversos das atividades da escola pública fundamental, esses trabalhos acontecem, na maioria das vezes, em periferias, ou em áreas habitadas por população de baixa renda, vivendo em um ambiente que Martins (1997), chamaria de “contextos de inclusão perversa”.

As ONGs e projetos sociais pensam nesse cenário e em como é possível, através da arte, acalentar esse gargalo e promover a transformação desses indivíduos. A obtenção de lucros não é o objetivo dessas organizações, sendo que comumente o trabalho é desenvolvido por pessoas voluntárias que se dispõem a contribuir de alguma forma, tornando essas instituições de cunho e concepção humanizadora. Desse modo, constrói-se um espaço de troca de conhecimentos e de valores humanos.

A partir dessa perspectiva, percebe-se que é necessário abrir um campo de reflexão sobre a importância da arte, não apenas nos currículos e nas instituições de

ensino formal, mas também na educação não formal, o que também é uma preocupação de Franz, citando Mendes (2003, p. 169), quando diz que “tenho dúvidas de que Arte deva mesmo estar na escola. Precisamos de ‘outras’ escolas, abertas para vidas e espaços tempos de fazer, pensar, discutir, sonhar, construir nossas formas ‘imaginadas’, espaços nos quais realmente se faça arte”.

A autora acima citada descreve a importância da arte em vários espaços, sejam eles formais ou além dos portões escolares. O que leva a refletir, a partir dessa constatação, o quanto o incentivo à arte-educação pelas políticas públicas e sociais é importante. Apesar das propostas para o fomento do papel social da arte e o quanto ela pode contribuir para o desenvolvimento cultural de uma sociedade, “a arte tem sido utilizada de modo excessivo pelos projetos sociais. Ela é um mecanismo transformador, mas não é a solução para os problemas sociais do País”, justifica Libânio, fundadora da ONG “Favela é Isso Aí”, de Belo Horizonte, Minas Gerais.

O discurso de Libânio salienta a necessidade de pensar em políticas públicas sérias e eficazes em torno da educação, e o quanto é necessário que esses mecanismos auxiliem no processo educacional, para que a arte possa e seja vista como um instrumento de inclusão social, complementando as diversas possibilidades de desenvolver aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento.

O filme “Vem Dançar”, produzido em 2006 por Liz Friedlander, contando no elenco com Antonio Banderas, é um exemplo a ser citado. Mostra como a arte da dança foi incluída no cotidiano de uma escola e como, por meio dela, o professor estimulou os jovens que eram marginalizados pela sociedade, despertando neles a descoberta de valores pessoais e culturais. A arte em suas diversas linguagens possibilita as vivências e a partir delas a experiência transformadora.

Atualmente, pode-se perceber os espaços não formais como sendo nas instituições culturais, projetos sociais, ONGs, projetos governamentais, etc. Esses espaços tem a missão de promover um ambiente educativo, experiências artísticas, manifestações culturais. O ativista social e embaixador da Boa Vontade da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o paulista Vik Muniz, é um dos principais artistas plásticos contemporâneos e esteve no debate inaugural do “Fronteiras do Pensamento”, no ano de 2018. Consagrado no Brasil e no exterior, possui obras nas mais prestigiadas

instituições de arte do mundo, sendo também reconhecido pelo seu engajamento social.

Em entrevista concedida ao Jornal Zero Hora (ZH), Muniz fala da importância da arte para a população:

> A arte dá significado para as coisas. Se as pessoas tivessem mais arte na vida delas, não estariam fazendo tanta besteira. Eu fico pensando naquela pessoa que mata outra na rua, ela não dá valor para a própria vida, essa pessoa nunca foi ver uma ópera, nunca foi ver um concerto, nunca foi ver um filme em 3D. Se você empobrece a sua relação com o mundo, não liga para os outros. Acho que a maioria desses políticos sem vergonha que estão em Brasília agora tem uma relação péssima com o mundo, não tiveram acesso às ferramentas para lidar com ele, não tiveram uma educação artística rica o suficiente, talvez. Você vê que em país desenvolvido onde você tem mais igualdade econômica as pessoas têm uma vida cultural muito rica, leem muito. Quando eu vou para Brasília, vejo ali um grande deserto cultural (GAÚCHA ZH ARTES, entrevista em 26.03.2018).

Ainda, na entrevista, o artista fala que veio de uma família pobre, “como uma pessoa que teve muita sorte e tenta dar oportunidade para pessoas que estavam na mesma posição que estava, mas que talvez não tenham tido sorte” (MUNIZ via GAÚCHA ZH ARTES, 2018). Através do seu trabalho como artista, dialoga e propõem a experiência de “criar questões na cabeça das pessoas que possam vir a desenvolver um discernimento em relação à realidade que permita a elas ter uma visão mais lúcida do mundo” (MUNIZ via GAÚCHA ZH ARTES, 2018).

Tanto os artistas quanto os educadores no ensino da arte, geralmente partem de suas próprias experiências transformadoras, e como o envolvimento com a arte, sem dúvida, fez toda a diferença em suas trajetórias pessoais e culturais, esses “protagonistas” querem oportunizar mais pessoas a passar por essas experiências, para que suas vidas também sejam transformadas.

Os artistas e educadores além de mediar a arte com os sujeitos acabam também ocupando outro papel; o de representação dos sujeitos, que se sentem representados e ajudados a trazer visibilidade para o contexto social. Desse modo, pode-se dizer que muitos artistas hoje, desenvolvem papel de ativistas sociais e suas bandeiras são fundamentadas na arte.

Por outro lado, não podemos deixar de pensar nos espaços de arte não formal, em que artistas e arte-educadores circulam. São espaços ou instituições que podem ser museus, galerias, fundações, institutos, pinacotecas, etc., não estando

somente nas ONGs e projetos sociais. Ressalta-se que estes espaços também têm uma proposta educacional organizada e estruturada de maneira coerente para cada espaço. Como ensina Fronza-Martins (2006), o que acontece são novas formas de se trabalhar os saberes, de uma maneira diferenciada da escola.

Esses são espaços de trocas e descobertas em que, muitas vezes, podem ocorrer as experiências. Acerca dos espaços não formais de ensino, leciona Bemvenuti, citando os ensinamentos de Gilberto Velho, como sendo um lugar em que:

> [...] o indivíduo, ao se deslocar, potencializa experiências individuais, [...] que no seu deslocamento entre distintos níveis de cultura, desenvolve e mantém um canal de comunicação entre dois mundos completamente estranhos, ampliando a consciência e as informações diante dos dois locais, adquirindo formas particulares de interpretação [...] (BEMVENUTI, 2007, p. 16).

Essas vivências plurais podem mostrar ao sujeito uma nova forma de enxergar o mundo, provocando a experiência, fazendo com que o sujeito possa criar novas possibilidades e reflexões acerca de si e do seu meio e sentir-se instigado a transformar-se e transformar o seu entorno.

Portanto, podemos pensar que acontece a transformação por meio da arte, e ela pode ser uma ferramenta para o caminho da conscientização pessoal e social dos indivíduos. A produção cultural, do fazer ou pela apreciação artística, faz esses sujeitos passarem a socializar-se mais com o próprio meio, assim tornando melhor a qualidade de vida desses indivíduos.

Essa ação educativa tem como objetivo um efeito multiplicador entre os sujeitos, mediadores, família e comunidade, contribuindo para um olhar crítico, questionador e consciente de seu papel na sociedade. Com isso, os vínculos entre o ensino formal e o ensino não formal através da arte vão sendo consolidados e fortalecidos de forma organizada.

Imprescindível destacar que é na arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade. Essas atribuições da arte devem ter seu “espaço” na educação, e não apenas preencher “espaços” e lacunas, conforme ensina Barbosa (2003). Pode-se ainda dizer, que ela deve estar em todos os espaços, seja na educação formal ou na educação não formal.

Política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreender essa definição é partir do que cada palavra, separadamente, significa. “Política” é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis.

Já a palavra “pública” é de origem latina e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade e do território. Se “política pública” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, “política pública educacional” é o que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Porém, educação é um conceito muito amplo, ramificando-se em vários aspectos ao se tratar das políticas educacionais.

Dentre as diversas implantações de políticas ocorridas na educação no Brasil, aqui trataremos de algumas que ocorreram no ensino de arte, desde a sua inserção no currículo básico pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 5.692/71, passando pela contraposição entre propostas diferentes para a arte-educação.

Nas mudanças ocorridas desde o início da implantação das políticas educacionais da corrente moderna à pós-moderna, destaca-se a importância da Proposta Triangular para o ensino de arte. Como ponto a ser abordado, parte-se da reflexão sobre o ensino de arte atualmente enfatizando as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A consciência histórica é muito importante no ensino das Artes e Culturas Visuais. Há uma tendência das teorias e dos processos metodológicos para a mediocrização. Só a história salva, pois é regenerativa e potencializadora. A metáfora de Aloísio Magalhães para explicar a importância da história é de grande precisão, pois “quanto mais puxamos a borracha do estilingue para trás, mais longe lançaremos a pedra para a frente” (BREDARIOLLI, 2010, p. 22-23).

O descaso ou preconceito com a arte no Brasil tem algumas vertentes, iniciando com a chegada da Missão Artística Francesa no século XIX, em que se buscava, pela primeira vez, a criação de uma escola nacional de arte que fosse consolidada por meio do estabelecimento da Academia Imperial de Belas Artes, no estado do Rio de Janeiro. Posteriormente, sob a influência do expressionismo, do cubismo e do surrealismo europeus, junto com uma valorização do primitivismo, o Brasil assiste ao desenvolvimento do modernismo, que progressivamente se

incorporou ao gosto da sociedade e da arte oficial, até que a assimilação das novas tendências surgidas no pós-guerra contribuiu para o florescimento da arte contemporânea brasileira.

É possível perceber que o acesso à escola de artes era para a elite, para aqueles que dispunham de recursos financeiros para pagar os estudos. Ainda na atualidade muitos veem a disciplina de arte como estando associada às classes sociais elitizadas. Isso se dá por falta de conhecimento, em não saber o que tal disciplina se propõe a estudar.

Quando se chega à fase da arte Pós-Moderna, uma das grandes questões trazidas é o rompimento com a arte Moderna: “Certamente, o prefixo “pós” vem representar um gesto analítico e teórico, estético e político, que contempla uma multiplicidade de âmbitos e tensões próprias do pensamento social contemporâneo e das mudanças socioculturais atuais” (GADEA; BARROS, 2013, p.13).

O rompimento com ideias modernas desmistifica a diferença entre a arte para ricos e a arte proposta para pobres. Herança essa, deixada pelas primeiras escolas de arte no Brasil:

> Esteticistas modernistas, fronteiras entre a arte dita erudita e a popular, condenando-se o elitismo. O ensino das artes sofre, a partir daí, uma mudança paradigmática: no modernismo, tende a aplicar critérios da gramática visual e da excelência artística, mas esse tipo de visão artística isola a arte do restante das experiências; já no pós-modernismo, o ensino da arte está potencialmente conectado com a vida, desmanchando-se as fronteiras entre a arte e o contexto cultural mais amplo ao qual ela pertence (RICHTER, 2008, p. 50).

O que a autora afirma, reflete muito o atual momento, quando se pensa que a arte é para poucos ou para as classes mais abastardas. É errôneo esse pensamento, considerando que a arte está, mais do que nunca, presente em todos os lugares e culturas, ao alcance de todas as classes sociais; o que pode mudar é a forma como ela se apresenta.

Em Pernambuco, na cidade de Recife, no ano de 1953, um grupo formado por Noemia Varela, Augusto Rodrigues, Ulisses Pernambucano, Paulo Freire, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hermilo Borba e Lula Cardoso Aires, cria a Escolinha de Arte do Recife. Noemia Varela sempre foi defensora de uma escola inclusiva, que se comprometesse de coração com a educação (VARELA, 2001). Varela foi diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, e a partir de 1961,

coordenou Cursos Intensivos de Arte-Educação (CIAEs). Seu intento era o de formar artista-professor, inserindo numa outra forma de trabalho criativo e sensivel, capaz renovar a escola. (VARELA, 2001).

Varela tornou-se uma crítica contundente das escolas que utilizam a arte como enfeite, como decoração, o que segundo a autora, apresenta uma arte sem educação:

> Em sinal vermelho, não evoluída, não revolucionária e, assim sendo, sem a marca libertária, sem o espaço para a necessária iniciação no exercício do ato criador, e da descoberta da forma carente de dimensão filosófica. Logo em minha ótica, sem a sua legítima atribuição de transformar o mundo, na parte essencial que lhe cabe, na arte de educar (VARELA, 2001, p. 221).

Sua preocupação sempre foi com a qualidade das iniciativas, sendo a escola um constante espaço de pesquisa, (VARELA, 1977). Sua inquietação também esteve voltada à formação do arte-educador, chamando a atenção para os vínculos estabelecidos ao longo de sua história pessoal e profissional.

Em Pernambuco, obteve contato com Paulo Freire, contemporâneo da Universidade do Recife na Escola de Belas Artes e em cursos de formação de professores. Lembrando que foi em um desses cursos que Ana Mae Barbosa conheceu Paulo Freire e Noemia Varela; encontro este que foi decisivo não apenas para sua história pessoal, mas também para sua história profissional e para a própria História da Arte-Educação brasileira.

Ali surgia o que hoje se pode chamar de arte-educação crítica, no mesmo sentido em que educadores do mundo inteiro compreenderam o papel de Paulo Freire como fundador da pedagogia crítica. Assim, estava o pensamento e a práxis de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa, profundamente influenciados pelo pensamento freireano.

O amor à educação como possibilidade de libertação a fez juntar-se a Paulo Freire. Não é por acaso que em seu memorial para a prova de livre-docência da Universidade de São Paulo, Ana Mae Barbosa tenha registrado o fato de escolher educação por ter sido fortemente influenciada pela pedagogia libertária de Freire e pela maneira de conceber a arte-educação de Varela.

Neste contexto, temos as Artes como uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil. Isto não foi uma conquista de arte-

educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial entre Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID).

A arte na educação surge no Brasil no início da década de 1970, porém, desde o século XIX já se buscava tornar a arte uma disciplina obrigatória nos currículos e ainda na década de 1920, houve diversas tentativas de sua implantação na escola. A Lei nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, visava atender a expansão econômica no cenário em que o Brasil encontrava-se inserido. Nesse mesmo ano, 1971, a arte é incluída no currículo escolar por obrigatoriedade da LDB, Lei nº 5.692/71, sendo incorporada na educação não como disciplina e sim como uma "atividade educativa" (BARBOSA, 1986).

Entretanto, a obrigatoriedade do ensino de arte proporcionado pela Lei não garantiu que os sujeitos que frequentassem as escolas naquele período tivessem acesso à arte, o impedimento estava na falta de professores com formação na área. Em 1973 surgem os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística, com um currículo mínimo para ser estudado em dois anos. Esses cursos em licenciaturas objetivavam habilitar os futuros professores de arte.

A formação do curso em Educação Artística – Licenciatura tinha o objetivo de formar o professor em música, teatro, artes plásticas e dança. Tratando-se de um período considerado muito curto para dar conta de aprender essas diferentes artes, o resultado foi péssimo, pois não era possível compreender todas as áreas em dois anos. Sendo assim, começou-se a buscar livros didáticos para repassar conteúdos em atividades soltas, sem contextualização (BARBOSA, 1986). Com isso, a educação artística no currículo escolar passou a ser vista como uma ferramenta para desenvolver determinadas habilidades artísticas, passando a buscar apenas os indivíduos que tinham aptidão para determinada área.

Nos anos 80 começou a surgir a arte-educação, movimento que foi de extrema importância. A partir desse momento, o termo "arte-educação[1]" normatizaria

[1] Arte-educação, ensino de arte ou educação artística é uma disciplina educativa que oportuniza ao indivíduo o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Através da educação em arte, o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e pelas diferentes culturas (PCN-Arte, 1997).

a área do conhecimento que trabalha especificamente com as questões voltadas ao ensino da arte e os professores de arte passam a denominar-se “arte-educadores”.

Os arte-educadores, então, começaram a mobilizar-se:

> [...] a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (PCN-ARTE, 1998, p. 28).

A arte-educação passa a dar aos indivíduos liberdade de expressão, visando à sensibilização para a expressão artística do aluno, como nos aponta o próprio PCN-Arte (1998, p. 21):

> Porém não se resolve todos os problemas da arte na escola com essas mudanças no sistema de ensino e aprendizagem. As políticas educacionais asseguram direitos aos cidadãos, como vimos na “Constituição Federal de 1988, que assegura em seus artigos 205 e 206 que é direito de todos o acesso ao ensino público gratuito e com padrão de qualidade”.

Quando olhamos para a história do país, vemos que o acesso à educação foi marcado por fortes desigualdades, ora pelo não acesso ao sistema escolar, ora pela exclusão dentro do próprio ensino, e ainda, pelo acesso a padrões diferentes de qualidade educacional. Com isso, é possível percebermos o descaso com a disciplina de artes nas instituições e até mesmo o preconceito que ocorre, muitas vezes, por outras áreas do conhecimento.

Quando falamos “de que forma ela se apresenta”, também está se falando da arte-educação. A arte-educação tem uma amplitude gigantesca, podendo ser executada por um grande artista ou apresentada por um mediador ou arte-educador para educandos. A arte-educação também ganha pesquisas e estudos, e um desses estudos parte da premissa que a arte tem eixos, que precisam ser trabalhados em diferentes aspectos.

Com a “Proposta Triangular”, idealizada por Ana Mae Barbosa, a arte-educação passa a redirecionar o ensino da arte. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é uma educadora brasileira pioneira em arte-educação, enquanto arte-educadora. É a principal referência no país para o ensino da arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston.

Totalmente contraria à livre-expressão, ao “deixar fazer”, que caracterizou o ensino de arte durante o modernismo no Brasil, Barbosa buscou uma abordagem que tornasse a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural (BARBOSA, 2009). Para isso, propõe três pilares para o ensino da arte, sendo eles: a) apreciação da arte, a história e o fazer artístico; b) os elementos de integração para compressão estética e enriquecimento cultural; e, c) ensino da arte-educação propriamente dita.

O conhecimento da história da arte faz-se necessário, considerando que o professor precisa escolher o que ensinar em sala de aula. A apreciação da arte propõe a compreensão de “uma gramática visual”, o que amplia o repertório cognitivo visual do aluno e faz com que o fazer artístico chegue ao aluno como uma possibilidade de autoexpressão. Esse feito reflete sua cultura, uma vez que o aluno já está de posse dos fatores históricos e estéticos que envolvem a produção artística (BARBOSA, 1989).

Atualmente o ensino de arte está pautado por diversos estudos, estabelecendo assim algumas diretrizes. Uma dessas diretrizes estabelecidas, entre outros documentos, está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 1996, o Governo Federal elaborou os PCNs, que são referenciais visando a estruturação e reestruturação dos currículos escolares no Brasil. Essa política de estruturação/reestruturação do currículo escolar, através do PCN, está objetivada na unificação do ensino no país, estabelecendo conceitos básicos que orientam o sistema educacional em todo o Brasil:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 5).

O PCN tem caráter obrigatório apenas na rede pública de ensino, sendo opcional na rede privada. Tratando especificamente sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte que foram desenvolvidos, buscaram evidenciar e expor princípios e orientações para os professores, tanto no que se refere ao ensino

e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana.

O PCN-Arte é constituído a partir de estudos que buscam desenvolver no meio escolar aspectos básicos da área de conhecimento da arte, como a natureza e a abrangência da arte-educação e as práticas educativas e estéticas: “[...] oferecer aos educadores um material sistematizado para as suas ações e subsídios para que possam trabalhar com a mesma competência exigida para todas as áreas do projeto curricular” (PCN-ARTE, 1998, p. 15).

O PCN-Arte divide-se em duas partes: a primeira propõe o histórico da arte no âmbito educacional e subsidia o professor no conhecimento da área em que atua tanto pedagógica quanto historicamente. A segunda parte divide a disciplina de arte em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. O PCN-Arte atualmente é considerado o “manual” de ensino de arte no Brasil:

> [...] em suas dimensões de criação, apreciação, comunicação, constituindo-se em um espaço de reflexão e diálogo, e possibilitando aos alunos entender e posicionar-se diante dos conteúdos artísticos, estéticos e culturais incluindo as questões sociais presentes nos temas transversais. A proposição sobre aprender e ensinar arte tem por finalidade apresentar ao professor uma visão global dos objetivos, critérios de seleção e organização dos conteúdos e orientações didáticas e de avaliação da aprendizagem de arte para todo o ensino fundamental. (PCN-ARTE, 1998, p. 15).

Percebe-se que algumas bases provêm da Abordagem Triangular, sendo que o documento propõe a arte como um eixo a ser estudado em desenvolvimento da competência leitora do aluno. Ou seja, propõe-se a leitura de imagens (BARBOSA, 2009). Percebe-se também que ao longo dos anos as mudanças que vêm ocorrendo na educação do cenário nacional no âmbito da arte foram significativas, uma vez que ela faz parte do sistema de ensino como componente curricular.

Embora o conceito de arte-educação já esteja disseminado no meio educacional, é possível vislumbrar a falta de arte-educadores formados na área, passando assim, muitas vezes as aulas de arte-educação a serem ministradas por outros professores de áreas distintas, o que prejudica muito o ensino pela falta de conhecimento específico na área. Muitas vezes, o próprio conceito de arte está deturpado pelo ambiente político e sociocultural, pois muitos ainda têm a ideia de que arte é algo supérfluo, ou destinado à classe alta, esquecendo-se que a arte

também é um movimento popular e que está presente em todos os contextos sociais e culturais.

O PCN-Arte é importante para o suporte pedagógico em arte-educação, porém, precisa-se avançar em novos estudos, pesquisas e adequações à atualidade, e realmente colocar em prática essas bases referenciais em políticas públicas que oportunizem a todos os cidadãos o mesmo direito e o mesmo acesso à arte.

3.2 Síntese social, histórica e educacional de Moçambique

Abordar os processos de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique é visualizar a construção histórico-social-cultural-político-econômica dos sentidos que norteiam as manifestações culturais e simbólicas no ensino de arte. Para isso, é preciso entender um pouco do contexto histórico desse país.

Moçambique situa-se no sudeste do continente africano, na região da África Austral, banhado pelo oceano Índico, e um dos poucos países que falam a língua portuguesa. Foi um dos países que se libertou do jugo colonial em 25 de junho de 1975 (BASÍLIO, 2014, p. 23), mesmo ano em que começou um processo de reconstrução nacional.

Economicamente, o país tem como base de desenvolvimento a agricultura, contudo, em um caráter dualista tradicional, uma agricultura de subsistência. Conforme explica Basílio (2014, p. 25), “juridicamente, Moçambique é um país democrático e de direito alicerçado na separação e na independência de poderes; no pluralismo político e na liberdade de expressão”.

Em 1992, com o fim do conflito armado entre governo e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), a Frente de Liberação de Moçambique (FRELIMO) — força política fundada em 1962, com objetivo de lutar contra o regime Português — tornou-se, em 1974, um partido político de cunho marxista-leninista.

Deixa-se, portanto, a partir de 1992, de existir apenas um partido e passa-se a constituir em partidos que outrora eram diferentes grupos étnicos que lutaram para a independência do país. Na época das lutas, esses grupos étnicos mantinham a mesma causa, convicções políticas, religiosas, ideológica e culturais. Nesse momento histórico passaram a ter ideologias diferentes, constituindo novos partidos.

O país passou por várias organizações políticas diferentes: Feudalismo, Absolutismo, Socialismo e Capitalismo.

Na educação, o governo formou uma identidade nacional, porém, foram vários acontecimentos internos e externos que contribuíram para um declínio tanto econômico como na educação, fazendo com que o governo americano interferisse e investisse no país. “Os prejuízos físicos, causados no período de 1980 a 1985, são estimados em $ 5.500,00 milhões de dólares norte-americanos, que são três vezes superiores à produção total da economia moçambicana, devastada pela guerra, em 1985” (UNICEF, 1987, p. 19).

Apesar da pobreza galopante, Moçambique é um país de contrastes, de um lado, um povo alegre e ao mesmo tempo extremamente sofrido. É assustador pela fome e sede, e, ainda, riquíssimo de cultura genuína e de fé. Um território nacional composto de um solo arenoso, trincado, com grandes rachaduras pela falta continua de água e por algumas partes de solo fértil e rico, além de muitas ilhas e praias exuberantes banhadas pelo Pacífico. O país ainda guarda uma infinidade de riquezas, como ouro, diamante, gás natural e petróleo, algumas dessas riquezas pouco exploradas. Esse mesmo país, que conta com um número assustador de órfãos, calculado em mais de 800 mil crianças que perderam seus pais para doenças como o HIV, febre amarela, malária e tantas outras.

Em uma caminhada em um dia torrencial de sol, no deslocamento de uma aldeia para outra, acompanhou-se uma monitora da ONG Fraternidade sem Fronteiras, em meio a conversas, questionando-lhe sobre a situação do país. Uma das questões foi sobre as batalhas sangrentas que aquele solo já havia presenciado, buscando saber como é a visão sobre a escravidão vista por ela, sua família e a comunidade. Então, ela relatou o seguinte:

> No início, quando Portugal chegou, eles tinham armas melhores do que o povo daqui, então eles convenciam tribos a lutar entre tribos, as vezes nem mesmo ofereciam alguma coisa em troca, mas por medo, muitas tribos ajudavam a lutar ao lado dos portugueses. Então eles venceram e dominaram o povo. Por muitos anos negociavam escravos, faziam coisas horríveis com nossa população, tanto é que minha avó conta relatos de que seus ancestrais falavam que os portugueses matavam os negros, lhe tiravam todas as vísceras e enchiam com ouro ou outros objetos valiosos, para fazer transporte. Foi muito violento, famílias inteiras capturadas e separados de seu povo, quando tinham qualquer problema eram descartados como animais. Até muito pouco tempo, muitos de nós tínhamos medo dos brancos, pois havíamos aprendido que eles só faziam mal (RELATO INFORMAL, Monitora da ONG Fraternidade sem Fronteiras).

Geralmente aprende-se nos livros de história sobre as dificuldades encontrada pelos navios negreiros, pela compra e venda dos negros, ou de toda a crueldade cometida nas senzalas. Sobre aquele lado do oceano, muito pouco se conhece, os fatos de como se davam essas capturas e a negociação de pessoas, que eram vendidas como animais, por exemplo.

Em conversas informais com professores da Faculdade Pedagógica de Maputo, relataram a submissão empregada e alimentada por parte da população negra, em que ainda acham que devem servir aos brancos, e que não possuem direito a serem servidos também; apenas o dever de servir.

Todo esse contexto imposto por vários regimes diferentes, e quase sempre autoritários, também deságua na educação. A educação no discurso produz determinada forma de agir e pensar, ou seja, de uma busca externa, com políticas educativas criadas para outros modelos de países.

Os currículos educacionais são representações dessas formas de governos:

> O currículo é um instrumento de desenvolvimento, de manipulação. Por exemplo, o currículo de Moçambique do período colonial visava, por um lado, produzir determinados sujeitos, livres, independentes e aptos para dirigir (filhos dos colonos e assimilados), e, por outro, produzir sujeitos obedientes, aptos a executar tarefas, e, sobretudo empregados (nativos negros). Já o currículo de Moçambique independente não se exime dos aspectos ideológicos com a finalidade de produzir determinados comportamentos sociais. Um dos objetivos do Sistema Nacional de Educação, quando da sua elaboração, discussão e implementação pela Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), colocava a “formação do Homem Novo”, liberto dos dogmas do “colonialismo”, “imperialismo” e suas formas de comportamento atentando às conquistas efetuadas com a independência do povo moçambicano (COSSA, 2013, p. 43).

No contexto político pós-independência, os objetivos do Sistema Nacional de Educação centraram-se “na formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista” (GOMÉZ, 1999, p. 156).

De fato era legítimo mudar ou alterar o sistema político colonial. Contudo, a concepção desse novo instrumento educacional se caracterizou pela radicalidade e entrou em conflito com o contexto sociocultural das nações moçambicanas. Passado o período colonial, o governo de Moçambique estabeleceu a ordem e criou o currículo educacional:

> O currículo do Sistema Nacional de Educação em Moçambique está organizado em quatro níveis de ensino: o Ensino Primário Geral (EPG), Ensino Secundário Geral (ESG), Ensino Secundário Geral Pré- Universitário e Ensino Universitário (ESGPU). O Ensino Primário Geral tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos de aprendizagens, sendo o primeiro correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º ciclo, a 3ª, 4ª e 5ª classes. Portanto, contabiliza-se cinco anos de escolarização correspondente ao 1º grau. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classes correspondentes ao 3º ciclo de escolarização. Contudo, estes dois graus são integrados ao ensino básico que constitui o denominado Ensino Primário Completo (COSSA, 2013, p. 59).

Durante o período em que a pesquisadora esteve em contato com a Faculdade Pedagógica de Maputo, em Moçambique, foi acolhida pelos professores do curso de Artes, intitulado como Educação Visual, oportunizando momentos de longos diálogos, intencionando conhecer e saber mais sobre a arte-educação de Moçambique. Importa frisar que a Universidade Pedagógica é uma instituição de ensino superior que ministra vários cursos pedagógicos como uma continuidade do Magistério, e que em nível superior, gradua seus formandos em licenciatura, tanto nas áreas educacionais como em outras de formação.

Nesse estabelecimento de ensino superior são oferecidos dentre outros, os seguintes cursos: Psicologia, Filosofia, Português, Inglês, Francês, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Educação Física, Desenho/Educação Visual. Todos os cursos são acompanhados pelas disciplinas didáticas pedagógicas nas várias faculdades, as quais integram os departamentos de acordo com a orientação curricular de formação.

3.3 A arte de ensinar para os moçambicanos

Os imperealistas do século XIX não viam como arte as produções locais africanas. Somente no século XX, com o avanço da atropologia, começou-se a dar o valor real e ver como arte de fato as produções arte-primitivas. “A Arte primitiva passou a ser considerada portadora de valor estético” (COSTA, 2014, p. 48). Ao longo do século XX, foram realizadas muitas viagens da Europa para a África, de Príncipes, aristocratas, membros da Igreja, viajantes e comerciantes, que levavam objetos de arte, transformando-os em coleções, que hoje são expostos em museus.

No século XX, algumas vanguardas europeias se interessaram pelos primeiros estudos sobre a arte africana, promovendo as primeiras exposições. “Consequência do

contexto colonial, continuou nos anos seguintes, a curiosidade pelos africanos e, entre alguns sectores ou indíviduos, um interesse pela apreciação e pela colecção de arte africana, que continuo a desenvolver" (COSTA, 2014, p. 67).

A exclusão racial e social foi predominante, não havendo estranheza no fato de que poucos colonizados tinham acesso às oportunidades da educação artística. "Em 1936 havia um único negro africano e pouco mais de sete dezenas de mulatos e indianos entre os 507 alunos de Lourenço Marques e só no ano seguinte começaria a funcionar a escola técnica" (COSTA, 2014, p. 116). Mesmo com o surgimento da Escola/Colégio Vasco da Gama, onde se ensinava pintura e arte aplicada, é muito provável que não houvesse negros e mulatos como alunos.

A África do Sul exercia certo "ar de metrópole" sobre os outros países africanos, inclusive Moçambique. Nessa época, o país era única sede de exposições e espaços para a arte africana. Nos anos 50, alguns colonizados até então marginalizados, contavam com escassas oportunidades de iniciação e formação artística, porque Portugal estava vendo acontecer esses movimentos em outros países africanos.

Na década de 60, Moçambique vivia sua última fase do colonialismo. Então iniciou-se a guerra que foi de 1964 até 1974. No mundo das artes ia acontecendo muito desenvolvimento, teatro, cinema e artes pláticas. Nesse mesmo contexto de mudanças, na África realizou-se, em 1962, o Congresso Internacional de Cultura Africana, na então Salisbury (atual Harare, Zimbawe), sob a égide da Galeria Nacional (COSTA, 2014). Esse Congresso foi um acontecimento importante para trazer influências e discussões para a arte africana.

Brasil e Moçambique estão geograficamente separados por continentes diferentes. Mesmo com a distância referida, no delinear dos estudos constatou-se que na realidade, os problemas na arte-educação mantinham certa proximidade, similidades que se aproximam pela falta de incentivo à arte-educação pelas políticas públicas.

O campo da arte-educação é recente em Moçambique:

> Os cursos de educação visual ministrados no Centro de Estudos Culturais a partir de 1979 e as novas propostas, entretanto, desenvolvidas deram origem, em 1983, a criação da Escola de Artes Visuais. Novas perspectivas se abriram para o desenvolvimento das Artes. A escola, a única do gênero em Moçambique, formou e tem vindo a formar, a nível básico e médio, desiners/projectistas nas especialidades de cerâmica, texteis e gráfica, entre outras (COSTA, 2014, p. 283).

Essa escola instaurou-se em um momento do país que se discutia a importância da educação, inclusive a da educação estética/educação visual na formação global do indivíduo. Vários dos seus graduados ingressaram posteriormente em cursos superiores, em escolas de diversos países.

Atualmente, a Escola de Artes Visuais é menos dependente do que antes, mas continua com a mesma tradição em organizar e participar da programação de Arte em Maputo. Em 1998 muitos artistas moçambicanos foram estudar na Alemanha, incrementando o intercâmbio cultural e o alargando do conhecimento. Na arte-educação percebeu-se que muitas referências vieram de fora do país, principalmente de Portugal e do Brasil. Ao buscar referenciais teóricos sobre a arte-educação do país, constatou-se que as referências são trazidas de fora, como por exemplo, Ana Mae Barbosa com a Abordagem Triangular é um desses referenciais.

Em meio ao Projeto Arte sem Fronteiras é possível observar o potencial criativo entre os moçambicanos, que parece ser algo genuíno deles. É rapida a assimilação no que diz respeito à criatividade e à leitura de imagens. No campo educacional, da área de Artes, aborda discursos das disciplinas de Educação Visual e Comunicação Visual, História da Arte, Cultura Visual de Moçambique, além das práticas de oficinas.

Conforme a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), a educação visual/artes é

> uma área disciplinar que integra o estudo de contextos históricos e teóricos de análise e de produção de imagens sendo elas artísticas e do cotidiano, provenientes de culturas locais ou globais, integrando também processos de pensamento, reflexão crítica e criação, através da apreciação, criação e produção artística que pode ser multimodal e multi-tecnológica (APECV, 2012, n. p.).

A importância da educação visual tanto para os docentes, quanto para os educandos é imprescindível, pois os processos do pensamento começam ali, tomando por consequência pensar esse mundo global.

Contudo, alerta Cossa (2013, p. 53) que:

> Apesar de determinados saberes pertencentes a este campo de estudos fazerem parte do discurso das disciplinas de Educação Visual e Comunicação Visual, História da Arte; a Cultura Visual, no discurso e nas práticas educacionais, em Moçambique, constitui um tema novo para a maioria do professorado e, assim, necessita de uma configuração contextual, dada a importância que carrega. Por outro lado não podemos afirmar que não se trata dos aspectos referentes à Cultura Visual em Moçambique, pois isoladamente, professores e outros profissionais

> questionam determinados discursos visuais, entretanto de forma menos sistematizada e configurada dentro do discurso escolar nomeado como Cultura Visual.

Ainda segundo Cossa, (2013, p. 53), “a cultura da imagem é realidade em Moçambique e está presente em todos os segmentos das sociedades moçambicanas, tanto no meio urbano como no meio rural”. Segundo Barbosa (2009, p. 660), essa cultura se orienta e se processa no permeio da “cultura de tela, uma cultura dominante de nosso tempo, uma cultura que formula questões, circula informações, provoca prazer”.

A cultura visual em Moçambique está muito presente, pois há várias práticas que consistem, por exemplo, na proliferação dos signos/símbolos partidários em quase todos os cenários das sociedades. Em Moçambique, onde as formas de poder oprimem toda a população, desde a colonização não se viu a verdadeira democracia, pois governo após governo vem ditando uma forma de governar alicerciada em interesses próprios, deixando uma nação inteira a mercê da fome e da miséria.

Nesse contexto social, a cultura visual pode intervir no sentido contrário dessas ações, sendo importante aliada em combater o poder. Apenas através das expressões que emergem clamando por justiça, se ganha força e mostram-se outras imagens, demonstrando a realidade. Outra questão sobre a cultura visual que Cossa (2013, p. 54) traz, são

> as novelas brasileiras e mexicanas, que são difundidas pelas principais emissoras televisivas de Moçambique, caíram no gosto dos moçambicanos que vivem nas zonas urbanas. Entretanto, estas novelas carregam consigo valores de determinados grupos e classes sociais do Brasil e que entram em disforia com os valores, as culturas moçambicanas.

As mídias, usando da cultura visual com imagens apelativas ao consumo, demonstram discursos sedutores ditando modas, valores e costumes. O que é mais agravante são as referências trazidas de fora do país, pois na maioria das vezes não condiz com a realidade local.

Para Santaella (2012, p. 138):

> Em “Imagens na publicidade”, a necessidade e a importância da leitura de imagens na publicidade e afirma que o verbal, na publicidade, dá o direcionamento da abertura da imagem. Ou seja, a imagem publicitária não possui a mesma independência da pintura e da fotografia, o texto é necessário para integrar o significado e a identidade do produto ou ideia, nesse caso, se a imagem for lida isoladamente do texto, ela poderá ter

> apenas apelo estético. Por isso, para ler imagens, na publicidade, é preciso "enxergar nas entrelinhas e nos seus subtextos os mecanismos pelos quais ela fisga o nosso desejo".

A autora ainda trata como diferentes as estratégias e eficácias comunicativas da linguagem publicitária, discutindo sob princípios retóricos três principais categorias: as estratégias de sugestão, as de sedução e as de persuasão.

A mídia do exterior tem grande influência sobre a população em geral em Moçambique, principalmente as novelas brasileiras, trazendo assim interferências (por vezes negativas), por se tratar de outra cultura e outra realidade, diferente no Brasil. Segundo Cossa (2013), é uma pena que se perde ao meio dessas práticas a oportunidade de se interligar com abordagens sociais, culturais e antropológicas. Isso se dá para criar uma contextualição frente aos produtos que circulam nas mídias em todo o contexto social, para não ser "engolido" pela globalização e sim fazer parte dela.

Ainda em estudos realizados na Faculdade Pedagógica, com os professores de ensino de Arte, a conclusão a que se chega vai de encontro com o disposto:

> Há necessidade de uma formação contínua e concentração de esforços de modo a promovermos sentidos que valorizem a arte educação no Sistema Nacional de Educação. Um passo importante foi dado em 2004 com a reformulação curricular que evidencia o ensino da Educação Visual no currículo, agora cabe a nós todos desempenharmos esta tarefa de qualificar esta área (COSSA, 2013, p. 275).

Fomentar a formação docente na área da arte-educação é importante, pois possibilita uma educação com maior qualidade. No quesito "arte-educação no contexto escolar" percebe-se que há uma singela melhora, que foi a alguns anos passados mais promissora, porém, com o atual quadro político e econômico que o país atravessa, muito se reduziu também em níveis educacionais.

3.4 Um projeto de educação não formal em Maputo

Na educação não formal desenvolvem-se projetos paralelos, com o intuito de oferecer melhores condições de alimentação e desenvolvimento educacional para as crianças, pois o deficit de atenção e pouco rendimento estão ligados à desnutrição. Oportunizou-se conhecer um desses projetos, chamado "Plataforma Makobo" (banana). A plataforma trabalha a solidariedade e a sustentabilidade em vários aspectos colaborativos.

É oferecida uma sopa diariamente para 600 crianças, tendo como objetivo promover as suas necessidades básicas. Em troca os indivíduos fazem parte de atividades programadas, visando desenvolver habilidades para que sejam capazes de amenizar a exclusão social. A sopa é oferecida por um grupo de amigos, proporcionando um momento de socialização e de fortalecimento de laços de amizade e espírito de entrega, além de simultaneamente sensibilizar para ações de cidadania responsável; como uma ponte entre os extremos sociais.

Alguns voluntários também se dedicam ao programa “Ortografia e Leitura”, conjuntamente com alimentos nutritivos e cuidados de saúde. São contempladas crianças de primeira a oitava séries, residentes nos bairros periféricos. Contam com parquinho solidário, um espaço lúdico-educativo e itinerante, para diversão e integração sociopedagógica das crianças carentes. Trabalha-se principalmente a inclusão social de crianças que moram na rua.

Há também outros programas, como o programa de socialização lúdico-pedagógico para crianças e mães internadas em enfermarias de pediatrias. O objetivo é dar um atendimento humanizado e atender as necessidades físicas, psíquicas e socias em um processo mais rápido de restauração do paciente. O projeto de lancheira solidária atende crianças de 3 a 17 anos, com doação e trocas de alimentos, objetivando promover hortas caseiras e a plantação de árvores frutíferas e de sombra, tanto em zonas periurbanas, suburbanas e rurais.

O artesanato solidário trabalha com o desenvolvimento de agregação de valor em ligações comerciais para indivíduos de comunidades rurais, num propósito de valorização da cultura e conhecimento local, com a criação de oportunidades de formação profissional, de emprego e autoemprego e diversificação de renda de famílias desfavorecidas. A padaria solidária é uma criação de oportunidade de formação profissional e auxílio na sopa e lancheira solidária. A plataforma também chama atenção para que se “diga não à mendicidade, não dê esmola, mas dê cidadania”.

Estudou-se a possibilidade do projeto Arte sem Fronteiras ser implantado para as crianças do programa Ortografia e Leitura, com o objetivo de mostrar outra linguagem, a fim de ampliar sua leitura de mundo, criar o gosto pela arte e reforçar a capacidade criativa. A plataforma desempenha muitas atividades de formal sustentável, sem apenas dar, mas sim de ensinar a pescar, a preparar o peixe, comer, processar e vender o excedente.

Moçambique tem muitas ONGs solidárias internacionais e nacionais, a fim de

trazer um pouco de alento para as mazelas de grande parte da população que vive em estado de exclusão social. É sabido que esses projetos não resolvem a demanda grandiosa de falta de políticas públicas para a educação do país, mas é uma pequena esperança e talvez a única oportunidade que muitos terão, em toda a sua vida.

4 A ARTE DE FAZER A INVESTIGAÇÃO

4.1 Referências metodológicas

4.1.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa classifica-se como qualitativa, realizada por meio de pesquisa empírica (pesquisa de campo), com a produção de dados através de instrumentos na modalidade de questionários, a partir de fontes diretas (sujeitos da pesquisa) que conhecem, vivenciam ou tem conhecimento sobre o tema, fato ou situação e que, podem causar diferenciação na abordagem e entendimento dos aspectos que se busca pesquisar.

Na pesquisa qualitativa o ponto de vista dos entrevistados torna-se manifestamente aparente, na medida em que possuem maior liberdade para expressar-se. Nessa modalidade de investigação, o propósito não está em contabilizar respostas objetivas, resultando em uma quantidade, mas em alcançar a compreensão do comportamento de determinado grupo alvo da averiguação.

A escolha qualitativa está relacionada quando o objetivo do estudo é entender o porquê de certas coisas; como acontecem, quais as suas percepções. Nesse trabalho, busca-se compreender se a experiência estética pode contribuir para a formação de crianças e jovens.

Minayo (2002), afirma que é preciso estar atento a algumas etapas na elaboração da pesquisa. Por isso, todos os momentos são importantes, desde a formulação dos questionários, o diário de bordo, as entrevistas abertas, o coletivo com os trabalhos em grupo. Tudo é complemento para a produção dos dados necessários e interessantes à investigação.

4.1.2 Triangulação

Com base nos estudos sobre pesquisa em ciências humanas e sociais, a opção metodológica adotada será a triangulação. A proposta produz uma complementaridade entre os métodos, permitindo a produção de dados plurais.

A triangulação é um meio que se apresenta como possibilidade de superação do modelo positivista e linear no uso de métodos quantitativos, alternado por um

conjunto de instrumentos em que se evidencia a causalidade dos fenômenos sociais na complexidade espaço temporal dos sujeitos envolvidos.

> De modo prático, na aplicação metodológica pode-se classificar a triangulação em quatro tipos: 1. Metodológica – uso de diferentes técnicas/métodos; 2. Do Investigador – grupo interdisciplinar na busca pelo objeto da pesquisa; 3. De Dados – diferentes fontes de dados e informações (pessoas, documentos, lugares, etc); 4. Teórica – uso de três ou mais autores para defender determinadas ideias/opiniões (MINAYO, 2002, p. 42).

Segundo a autora, a pesquisa qualitativa na questão social e cultural é complexa, pois possui peculiaridades. Qualquer empreendimento humano é de natureza diferente do que se pode observar em laboratório, por exemplo. A fim de buscar entender as pertinências do estudo que se dispôs a realizar, lança-se da triangulação, os multimétodos para o desenvolvimento da pesquisa social: questionário e desenho, em que foram envolvidos os sujeitos da pesquisa: educandos, arte-educadores e coordenadores.

Foram consultados os fundamentos da pedagogia proposta por Ana Mae Barbosa, relacionando-os à abordagem triangular e, para uma melhor análise, a partir de conceitos adquiridos em revisão, será realizada a análise da pesquisadora associada às considerações teóricas.

Desde os anos 1990, essa é a principal tendência pedagógica utilizada no ensino das artes nas escolas brasileiras. Sua concepção consiste na construção do conhecimento em artes baseada na leitura de imagens (análise, apreciação e decodificação visual), no fazer artístico (criação e produção de obras) e na contextualização (informação e história da arte). Devido ao seu caráter amplo, arte-educadores utilizaram essa abordagem para o ensino de diferentes conteúdos (até mesmo de música e teatro). Isso porque, é possível explorar, interpretar e operacionalizar qualquer conteúdo visual e estético por meio da abordagem triangular (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015).

Além da triangulação de natureza epistemológica, a abordagem triangular possui influências fundamentais nas *Escuelas Al Aire Libre* mexicanas, no *Critical Studies* inglês e, principalmente, no *Discipline-Based Arts Education (DBAE)* americano (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2015).

Ana Mae Barbosa também combinou conceitos artísticos europeus e norte-americanos — antes hegemônicos no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da

Universidade de São Paulo (USP) —, com a cultura popular brasileira, expandindo o conceito de arte nos museus (BARBOSA, 2010). Baseada em Paulo Freire, que lhe lembrou de que a capacidade hermenêutica adquirida ali poderia auxiliar em outras áreas, combinando seu campo de estudo para a arte e educação no mestrado e hermenêutica, que Ana Mae levou da arte para o ensino da arte. Em sua tese de livre-docência pesquisou a abordagem triangular, que mais tarde foi publicada como “A imagem do ensino da arte”, em 2014.

Considerando a abordagem triangular e os pilares importantes para a arte-educação, essa pesquisa visa refletir sobre como as vivências com a arte e o fazer artístico nesses projetos não formais em educação podem ajudar na formação humana, ampliar sua leitura de mundo, eforçar sua capacidade criativa e cognitiva; desenvolver a autoestima; oportunizar formação profissional e inserção na cidadania. É importante ressaltar que a abordagem triangular trata de toda a cultura visual, e não apenas da arte.

4.1.3 O diário de bordo

Adotou-se também, o uso de diário de bordo, por acreditar-se na importância de registros vividos em grupo e no contexto dos projetos. Segundo Alves (2013, p. 225), deve ser considerado um registro de experiências pessoais e observações passadas, identificado como um documento pessoal em que o sujeito que escreve inclui suas interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita.

Na imersão em conjunto com a comunidade de baixa renda através do Projeto Arte sem Fronteiras, manteve a pesquisadora contato direto com os educandos e com a comunidade local, tanto no Brasil como em Moçambique. Em um mês de estudos em Moçambique, utilizou-se de um meio de transporte chamado “chapa”, tanto na cidade de Maputo, quanto para ir às aldeias. Esse fator simbolizou a compreensão de como são as vivências das pessoas inseridas naqueles locais. Além de usar o transporte público, a visita nas casas dos educandos, as idas aos cultos em Igrejas e escolas locais, a realização de caminhadas junto às comunidades.

Foi possível conhecer museus e espaços para arte, artistas locais, professores, arte-educadores. Acredito que todas essas vivências enriqueceram o

conhecimento e trouxeram uma experiência ímpar para a pesquisa e também pessoal.

Os projetos desenvolvidos no Brasil e em Moçambique contam com realidades distintas. O Projeto da Escola Maria Falcon — localizada em Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, cidade em que reside a pesquisadora — conta com um espaço amplo, atende as crianças e jovens com estrutura física composta de uma marcenaria, máquinas de costura, bancadas, mesas, computador, televisão, etc.

É visível que a baixa renda dessas famílias, do projeto no Brasil, e as famílias do projeto em Moçambique, encontram-se em situação de pobreza significativamente diferente. No Brasil cria-se possibilidades de ajuda, seja por órgão públicos ou privados para auxílio as famílias em situação de dificuldades financeiras, enquanto isso, em Moçambique, 80% da população vive em situação de vulnerabilidade social, criando enormes barreiras para suprir as dificuldades de miséria física que lá se encontram.

O projeto no Brasil conta com estrutura física e é patrocinado pelo Poder Público. Outro fato que chama atenção no projeto realizado no Brasil, é o fato que os jovens contribuem fazendo artesanato para doação na comunidade local. Ou seja, aprendem que mesmo em uma situação financeira desfavorável, ainda é possível contribuir. Em dado momento, foi proposto que as crianças do projeto do Brasil confeccionassem bonecas e carrinhos para as crianças do outro projeto na África. Esse contato contínuo com os projetos possibilita vivências importantes e a compreensão de todo o contexto que os sujeitos da pesquisa estão inseridos; o que os difere, mas especialmente o que os aproxima.

4.1.4 Análise textual discursiva

Sobre os procedimentos e métodos de análise dos questionários, deu-se por meio da triangulação e da análise textual discursiva. A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. A fase da análise de dados e informações constitui-se em um momento de grande importância para o pesquisador, especialmente numa pesquisa de natureza qualitativa.

Segundo Moraes (2006, p. 118):

> A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem inúmeras abordagens entre estes dois pólos, que se apóiam de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor e de outro nas condições de produção de um determinado texto.

Assim a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados:

> A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES, 2006, p. 118).

No processo de análise podem-se gerar várias categorias. Segundo o autor, a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Esse processo gera textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. Análise textual discursiva exige reconstrução dos entendimentos de ciência, superando paradigmas e solicitando construção de caminhos próprios de pesquisa.

A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução (SANTOS, 2002). É a abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente.

Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199) e por que não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso

sempre em movimento. Esses espaços inseguros de criação constituem ao mesmo tempo possibilidade de o pesquisador movimentar-se com liberdade.

Ao valorizar esses aspectos, a metodologia de análise se aproxima dos modos de funcionamento de sistemas complexos. Na análise, entretanto, “a complexidade não se reduz à incerteza. É a incerteza no seio de sistemas ricamente organizados” (MORIN, 2003, p. 52). Ainda assim, atingir um conhecimento mais complexo e rico implica mover-se por espaços mais inseguros. Não é sentir-se inseguro por não ter aprendido. É ter aprendido a estar inseguro.

> Ao serem considerados esses aspectos mostra-se que o envolvimento com a análise textual discursiva implica ruptura com o paradigma dominante de ciência, fundamentado em suposta verdade, objetividade e neutralidade. Nesse tipo de análise exige-se do pesquisador mergulhar em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito e assumindo suas próprias interpretações. Nesse movimento hermenêutico são solicitadas constantes retomadas do concretizado, visando a permanente qualificação dos resultados (MORAES, 2006, p.122).

Segundo o autor, nessa modalidade de pesquisa o pesquisador tem uma liberdade maior, mas também tem que ter capacidade de observar e de refletir. É a consequência da operação do sujeito como sistema vivo, sistema auto-poiético, fundamentado na linguagem, possibilitando permanentes reconstruções de elementos anteriormente construídos. Porém, é importante o conhecimento hermenêutico para trabalhar de forma centrada, na interpretação dos dados.

Sabendo-se que é impossível observar os fenômenos de fora, concorda-se com Moraes (2004, p. 242) quando afirma que “sabemos por experiência própria, que em toda tradução existe alguma traição e que em toda interpretação existe reconstrução por parte daquele que interpreta”. Portanto, é quase impossível fazer uma pesquisa com neutralidade do pesquisador quando ele tem relação íntima com o objeto pesquisado.

O pesquisador precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procurar explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar. Dito de outra forma, é por meio de reconstruções que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas.

A linguagem desempenha um papel central na análise textual discursiva. É por ela que o pesquisador pode inserir-se no movimento da compreensão, de

construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoal, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga. O pesquisador ao envolver-se em uma análise textual discursiva assume, de modo mais consciente, essa reconstrução constante de seus mundos, sempre por intermédio da linguagem.

Entretanto, as categorias não nascem prontas, exigindo um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência. Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. O pesquisador, ao tecer sua rede, precisa preocupar-se especialmente com os núcleos ou centros das categorias. “As fronteiras são sempre vagas. Os conceitos não se definem nunca por suas fronteiras, mas a partir de seu núcleo” (MORIN, 2003, p. 106).

Defende-se que essa é uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador, acreditando que ela dará possibilidades e suporte para as perguntas suscitadas em forma de respostas para o problema de pesquisa.

4.1.5 Análise sociológica formal

Georg Simmel (1858-1918), um cientista microssocilogista, que criou a sociologia das formas, foi um renomado cientista alemão que contribuiu com a sociologia em seu estágio inicial de desenvolvimento. Formulou paradigmas e teorias sociais inovadoras, criando a chamada “sociologia formal”, que se refere ao campo de estudo dos fenômenos sociais. Seu interesse é a partir das ações e reações dos atores sociais em interação.

Sociologia formal é uma abordagem sociológica que estuda a forma de um dado relacionamento social, e não o relacionamento em si. Simmel foi influenciado pela filosofia kantiana, e cunhou a expressão em 1908, quando afirmou a importância de tal distinção para o entendimento da vida social (ou da socialização).

Por se tratar de um estudo sobre arte-educação, aqui designado como ação socioeducativa, cultural e de arte, área de conhecimento específico, que no contexto periférico desenvolve as linguagens artísticas na educação não formal, complementa o ensino oficial junto às comunidades de baixa renda, a partir das organizações da sociedade civil ou do Poder Público.

Para a análise dos desenhos, adotamos a análise sociológica formal, por se tratar de um estudo em que se busca entender se a vivência com a arte, nesses projetos sociais, impacta de forma positiva, auxiliando na formação humana. A análise sociológica formal auxilia em uma melhor compreensão, visto que estuda os fenômenos sociais, com o contexto social dos indivíduos: crianças e jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade social.

Por outro lado, quando se optou pelo desenho juntamente com o questionário na coleta de dados, foi no intuito de ampliar o repertório dos sujeitos entrevistados, já que o desenho pode revelar, através das imagens, outras informações e sentimentos, carregados de significados importantes para responder as questões suscitadas nesse estudo.

Contando com a importância da imagem, tanto para a construção do conhecimento, quanto para a leitura de significados, “caso o significante seja uma imagem visual, trata-se de semiótica plástica” (PIETROFORTE, 2007, p. 37), sendo importante para a compreensão da leitura de imagem. Uma boa leitura pode ser carregada de muitos significados fundamentais à análise dos dados.

A palavra “imagem” vem do latim “*imago*”, que quer dizer semelhança, representação, retrato. Com essa etimologia, “imagem”, tomada como representação, pode se referir ao que se vê, ouve-se ou imagina:

> Entretanto, quando se trata do plano de expressão plástica, a imagem do conteúdo é facilmente confundida com a imagem que se vê por meio da expressão, e uma tomada pela outra sem distinções. O desenho de uma árvore, por exemplo, é formado por meio de categorias plásticas, pois nele há cromatismo e forma, dispostos numa topologia — trata-se da imagem vista, mas reconhecer nesse significante uma relação com o conceito de árvore diz respeito ao plano de conteúdo, pois são categorias semânticas que definem o conceito de árvore — trata-se da imagem imaginada. Construída por meio de formas semânticas, a imagem do conteúdo tem prioridades conceituais que, quando textualizadas em semiótica plástica, passam pelo processo de manifestação em que categorias de conteúdo são trazidas em categorias plásticas (PIETROFORTE, 2007, p. 34).

Nesse caso, baseado no pensamento do autor, a perspectiva das imagens coletadas através dos desenhos dos sujeitos da pesquisa são de imagens simbólicas, imagens imaginadas, imagens carregadas de conceito, que contextualizam um processo de manifestação social formal, em que retratam seu cotidiano através do desenho.

A linguagem artística, ao contrário da linguagem cotidiana e da linguagem científica, não é informativa ou explicativa: é plurissignificativa, isto é, rica em significações e conotações. Aqui reside o seu poder sugestivo — será tanto mais intenso quanto maior for a capacidade de interpretação, de associação e de inter-relação simbólica.

Nesse sentido, a obra de arte é uma obra aberta a diversas leituras que, embora diferentes, não se anulam umas às outras e que, inclusive, podem ser realizadas, em diferentes momentos, por uma mesma pessoa. A avaliação estética de uma obra de arte exige não só uma análise formal e técnica, mas também uma análise dos conteúdos que tenha em conta o seu caráter simbólico.

Muitas obras de arte contêm um grande conjunto de elementos simbólicos, mas que representam conceitos, ideias e seres cujo sentido não é imediatamente dado e que compete ao apreciador da obra descodificá-los. Ao estudar os conceitos de beleza relacionados à estética percebe-se que qualquer tipo de obra estabelece uma relação com o apreciador, uma troca de sentido e significado, um testemunho histórico, social, cultural e religioso.

Dessa forma, ao apreciar uma obra de arte é importante saber analisar os elementos presentes nela para que ocorra essa troca da melhor maneira possível e o espectador compreenda, então, o que o artista quis transmitir:

> A linguagem separa, nacionaliza, o visual unifica. A linguagem é complexa e difícil, o visual tem a velocidade da luz, e pode expressar instantaneamente um grande número de ideias. A compreensão adequada da natureza visual e de seu funcionamento constitui a base de uma linguagem que não conhecerá nem fronteiras nem barreiras (DONDIS, 1991, p. 21).

Introduzir a leitura estética na sala de aula é uma preocupação dos arte-educadores brasileiros desde a década de 80, quando emergiu um novo paradigma no ensino da arte. Imagens de naturezas diversas passaram a ter espaço na sala de aula de artes.

Ao considerar-se a hermenêutica como teoria ou método de interpretação, tendo em vista a compreensão de textos e que como tradução é a compatibilização entre códigos, de maneira a revelar seus sentidos, acredita-se que tanto para a produção de dados quanto para a análise, torna-se a “ferramenta” de interpretação e de direção.

De acordo com Richard Palmer, a etimologia da palavra “hermenêutica” remete ao grego “*hermeneuein*”, “*interpretar*”, ou “*hermeneia*”, “*interpretação*”. A palavra também é associada a Hermes, o deus grego mensageiro, cuja função é “transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” e a quem “os Gregos atribuíram a descoberta da linguagem e da escrita” (PALMER, 1969, p. 23).

Considera-se a hermenêutica como ciência porque ela tem normas, ou regras, e essas podem ser identificadas num sistema ordenado. É considerada como arte porque a comunicação é flexível, e, portanto, uma aplicação mecânica e rígida das regras poderá alterar o verdadeiro sentido de uma comunicação.

A leitura de imagens, para a análise que os educandos fizeram acerca dos seus próprios desenhos e dos desenhos dos colegas, reforça o perceber dos elementos do seu contexto, de suas histórias de vida, de seus desejos, de um antes do projeto e o atual momento em que eles se encontram, assim como o que desejam para o futuro.

Abigail Housen criou um processo de leitura que integra o ler e o refletir a obra de arte, fazendo o observador pensar e verbalizar sobre a imagem, propondo estágios de aprendizagem voltados à apreciação estética. Não são hierarquizados por idade, devido ao fato de a teoria ter observadores principiantes como foco (HOUSEN, 2000). Ainda, esse autor fala dos estágios de aprendizagem que dependem das oportunidades interativas, educativas e autodidatas do observador, sendo possível equilibrar descrição, análise, revelação, interpretação e fundamentação durante a apreciação estética.

Housen (2000), manteve sua classificação em estágio flexível, analisando cada participante observador segundo suas respostas estéticas acerca das imagens, independentemente da idade. Para o estudioso, o observador mais experiente não é o mais velho, mas aquele que consegue ter uma melhor compreensão estética devido às aproximações e experiências constantes, repetidas e sistemáticas com a arte. O observador constrói seu conhecimento (HOUSEN, 2000). Ainda no que se refere à leitura da imagem ou interpretação proposta para os indivíduos, é de promover uma aprendizagem compartilhada, refletindo e discutindo sobre a imagem durante dez a vinte minutos.

A autora Maria Helena Wagner Rossi, fala dos estágios da compreensão estética, divididos em cinco. Os estágios vão se modificando conforme o

conhecimento dos sujeitos em relação ao conhecimento sobre as artes. Os cinco são: “descritivo/narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo”, identificados por Housen e abordados por Rossi (1999, p. 25-33) no texto “A compreensão do desenvolvimento estético”. No caso das crianças e jovens, a classificação, seria entre o primeiro estágio: “descritivo/narrativo” e segundo estágio: “construtivo”. Segundo a autora, esses estágios compreendem um leitor que vê o trabalho artístico fazendo parte de um contexto universal (ROSSI, 1999, p. 28).

Rossi destaca, no entanto, que “[...] a leitura da obra de arte é de natureza diferente”, porque

> ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. (ROSSI, 1999, p. 15).

Não se trata de os educandos estarem fazendo uma leitura de uma obra de arte, mas sim de fazer uma leitura de suas próprias histórias, representadas em forma de desenho. Desenhos esses que podem impulsionar mais informações para a pesquisa, do que seus próprios diálogos ou suas compreensões de mundo ou do seu próprio mundo. Enfim, é continuar as leituras; é “religar os saberes”, que é o que “[...] nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida [...]”, como afirma Morin (2003, p. 70).

A socialização dos conhecimentos se dá no processo de interação com o mundo que está à volta. A partir do pressuposto que refere que o sistema sensorial constitui a base do saber humano, importa considerar que nessa interação há produção de sentidos/conhecimentos. É na relação desse sistema sensorial em contraposição, com os objetos que se significa algo.

Hernández (2000), baseando-se nos estudos de Elkains (2003), Brea (2005), e Dikovitskaya (2005) refere que

> a Cultura Visual chamada em alguns contextos por Estudos Visuais, é um campo de estudos recente em torno da construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana e é centrada na imagem visual como ponto central nos processos, e por meio da qual os significados são produzidos em contextos culturais (HERNÁNDEZ, 2000, p. 21).

Barbosa (2010, p. 293), esclarece que a configuração da Cultura Visual se dá depois de passado o período histórico da demonização da indústria cultural, quando

sociólogos e antropólogos tiveram seu interesse despertado para investigação sobre a influência da mídia e sobre a função da visualidade em termo de valores e identidade comunicados pelas imagens. A pesquisadora acrescenta referindo que foram os descendentes da História da Arte e antropólogos que cunharam o termo Cultura Visual.

Essa pesquisadora da arte educação afirma ainda,

> Ser necessário associar o fazer (Comunicação Visual) à análise da imagem (Cultura Visual), ou seja, as perspectivas da Comunicação Visual devem se inter-relacionar com a Cultura Visual em direção a uma complementaridade entre a percepção e produção, entre o ver e o fazer (LARS LINDSTRÖM, 2009 apud BARBOSA, 2010, p. 294).

O que a autora afirma é que Educação Visual é um conjunto de práticas didáticas capazes de orientar os estudantes à percepção crítica do meio em que estão envolvidos. Esse conjunto de práticas pode ser viabilizado por práticas escolares representativas, interpretativas, inventivas e reflexivas. Assim, falar da Educação Visual é, portanto, se interconectar com as áreas do desenho, da história da arte, da leitura e produção de imagens.

> Ana Mae (1998) ao inventar as diferentes abordagem de leitura da obra de arte, destaca o formalismo e a iconografia como as mais importantes durante o Modernismo. Em ambas, a prioridade era a obra e não o leitor ou o contexto: “Para Roger Fry, um dos primeiros formalistas modernos vinculados às artes visuais, a análise de uma obra deve priorizar os elemento do design: equilíbrio, ordem, ritmo, padrão, composição” (ROSSI, 1999, p. 19).

Enfland (1998), ensina que no Modernismo apenas alguns objetos muito especiais eram considerados arte, pois teria que ter requinte e alguns critérios para ser visto como uma obra de arte. Para o autor, essas ideias limitavam o campo de visão para a cultura. Na contemporaneidade, a arte não é mais vista como algo isolada, pois ela está em todo contexto social.

Rossi (1999), também traz o pensamento de Parsons (1998), ao chamar a atenção para a mudança da crença na objetividade embutida na obra de arte, para a crescente conscientização das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades de interpretação alternativas do mesmo trabalho. Ainda, esse mesmo autor discute a compreensão sobre a obra de arte no Modernismo, pois a arte era vista como objeto estético. No entanto, ainda diz o autor que os objetos de arte são

imagens significativas e precisam ser interpretadas e não apenas apreciadas.

Aborda-se também a compreensão de leitura das crianças, qual a capacidade interpretativa que elas possuem em reação a obra de arte. Parsons (1998), faz uma crítica aos psicólogos por terem permanecido em uma percepção limitada, e não avançarem no que diz respeito a interpretação com os mesmos.

Assim, propos-se aos educandos, na coleta de dados, a contextualização, o fazer artístico e a leitura de imagem, com o intuito de oportuniza-los a interligar, por meio destas produções, abordagens dos aspectos sociais, culturais e antropológicos. Ao abordar as leituras de imagens, com questões aprofundadas sobre suas produções, os indivíduos podem se ver de maneira mais ampla.

A respeito da importância da leitura de imagens, Barbosa, no livro “A Imagem no Ensino de Arte”, ressalta que “temos que alfabetizar para a leitura da imagem” (BARBOSA, 1991, p. 34). A autora menciona que através da análise crítica das imagens se está preparando os alunos para entender a gramática visual.

É com base nesses pressupostos que o desenvolvimento da coleta de dados e, especialmente, a interpretação e a triangulação buscam a Leitura Visual, para auxiliar as crianças e jovens a se posicionarem perante a interpelação dos diferentes signos feitos por elas próprias. Entender pelo olhar, uma forma crítica do sujeito se relacionar com o meio envolvido.

É através do olhar que o sujeito diferencia os objetos, que o interpela. Ao lhes conferir sentido, produz valores e/ou posicionamento. Contudo, “ele não é instantâneo, ele capta apenas algumas das múltiplas informações visuais presentes no nosso cotidiano e precisa de processos intelectuais complexos para ver” (PILLAR, 2006, p. 72).

Segundo Santaella (2012, p. 337), “há imagens que apresentam formas puras, abstratas ou coloridas, outras figurativas de formas imaginárias, mitológicas ou religiosas e, ainda, imagens simbólicas que têm a função de representar significados”. Nesse caso, é possível, através do desenho, representar o contexto social, cultural ou até mesmo a história pessoal, contando com uma liguagem visual cheia de signos e significados.

4.2 Dados da pesquisa

4.2.1 Dados da arte coletada

A pesquisa com os participantes foi realizada entre os dias 13 de outubro de 2018 e 15 de março de 2019, utilizando-se de questionário formulado pela pesquisadora e dois desenhos produzidos pelos sujeitos. O número total de entrevistados foi de 34, sendo 30 educandos (15 crianças e jovens do Projeto do Brasil e 15 do Projeto de Moçambique), 2 educadores e 2 coordenadores.

A seleção de escolha foi pela modalidade de amostragem aleatória simples, já que nos dois projetos, tanto no Brasil quanto em Moçambique são 60 crianças e jovens participantes. A técnica de amostragem aleatória simples foi baseada na realização de sorteio a partir da numeração dos educandos, sujeitos da pesquisa, sorteando-os aleatoriamente, compondo assim, a amostra desejada.

Para os educandos, em primeiro lugar, apresentou-se um vídeo com a temática ligada à vulnerabilidade social, experiências e o sensível. O curta-metragem/animação “Vida Maria”, com duração de 9 minutos, lançado no ano de 2006, dirigido pelo animador gráfico Márcio Ramos. O vídeo conta a história de uma menina de 5 anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça.

Depois de apresentar o vídeo, houve uma contextualização histórica, com dados de onde se passava o filme, a situação local vivida pela menina e o que retratava o curta. Após o curta-metragem foi proposto para os educandos que fizessem alguns desenhos baseados em suas memórias. Depois do filme e do primeiro desenho, fomos para o segundo e último desenho, em que utilizamos fotografias (impressas) de autorretratos, para que os sujeitos da pesquisa pudessem ver-se, perceber-se, interagir, fazer uma leitura de si próprio e relacionar com seu entorno e/ou relacionar com o projeto, com seu presente e futuro.

Por último, dispôs-se os desenhos de todos os educandos na parede, e eles passaram a fazer uma leitura de imagem. Para isso, foram direcionadas algumas perguntas pertinentes ao tema proposto. Criou-se uma reflexão acerca da releitura de imagens do filme, das fotos, do projeto e pensando no futuro (como eles pensam estar, seus sonhos, desejos, vontades) e em como eles se viam antes do projeto e

como passaram a se ver. Além dessa leitura de imagem feita pelos educandos, a pesquisadora realizou uma leitura de análise também, para o enriquecimento dos detalhes descritos.

Através de questionamentos, perguntas direcionadas e conversas sobre como era a comunidade, a educação e as perspectivas de vida no passado, presente e futuro desses educandos, buscou-se analisar descritivamente os dados na análise dos desenhos, utilizando-se de categorização e tabulação.

Quanto ao questionário feito aos educandos, foram compostos de 5 perguntas pessoais e 5 perguntas de ordem relativa ao projeto, sendo tabuladas as respostas para entender a formação e estrutura familiar, com questões como o número de pessoas, renda e a frequência escolar. Também, algumas perguntas específicas sobre como viam o projeto, se observaram alguma mudança em suas vidas, seja no sentido educacional, financeiro e/ou emancipador.

A partir do questionário, dos desenhos dos educandos e o questionário dos educadores, foi feito a triangulação de dados:

> Trata-se de uma forma de integração do processo de avaliação dos resultados em que os atores sociais não são apenas objetos de análise, mas sujeitos de sua própria avaliação, na medida em que podem ser convidados a olhar sua própria avaliação, na medida em que podem ser convidados a olhar a sua trajetória e a refletir sobre ela, construindo uma relação entre os fenômenos sociais e do ambiente que contribuem para uma visão mais ampla da pesquisa (MINAYO, 2002, p. 43).

Para os arte-educadores ou mediadores e os coordenadores da ONG Fraternidade sem Fronteiras, em Muzumuia, Moçambique e para a coordenadora do projeto “Arte, Educação e Cidadania” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Falcon, em Frederico Westphalen, Brasil, aplicou-se um questionário com perguntas pessoais acerca da formação, e 5 perguntas de ordem relativa ao projeto. Depois dos dados coletados, fizemos uma triangulação com as respostas dos questionários dos educandos e desenhos juntamente com o questionário dos educadores, dentro de um processo de tabulação.

Também, contou-se com as anotações de diário de bordo e registro pessoal através de observações, experiências e vivências com os educandos. A fim de demonstrar com mais amplitude como se deu esse momento de estudo, apresentam-se fotografias dos contextos sociais (não fotografias dos sujeitos da pesquisa), em que eles estão inseridos. Destaca-se que o material da coleta de

dados será preservado pelo período de 5 anos, e que a identidade dos sujeitos será preservada ao longo do trabalho, utilizando-se codinomes nos desenhos e em todos os demais materiais coletados e analisados.

Salienta-se que o intuito não é o de comparação dos dados do Brasil e da África, e sim de trazer as realidades de cada local, e como a arte-educação pode contribuir para a transformação social de cada um desses locais.

Os riscos ou desconfortos para os participantes da pesquisa foram praticamente inexistentes, apenas o tempo despendido para a elaboração das respostas, levando-se em conta a rotina da maioria dos educandos e educadores. Porém, se forem considerados os benefícios, o desconforto é irrisório, já que a contribuição para o estudo é também uma contribuição para que se ampliem os estudos de arte-educação, e com isso, seja maior o reconhecimento de sua importância e do seu potencial. Os resultados serão divulgados em relatórios e em publicações de cunho científico, sendo os sujeitos da pesquisa informados acerca destas publicações.

Na busca de melhor compreensão para as perguntas propostas na pesquisa que procurou entender de que forma as vivências com a arte podem contribuir para o desenvolvimento de crianças e jovens, e a partir desse entendimento, surgiram os primeiros questionamentos: o que se passa a partir dessa vivência com a arte? A experiência acontece para todos? Como se dá essa experiência, mais intensa para alguns e menos para outros? Com alguns, quem sabe, não ocorre a experiência? Não potencializaram, não tiveram a experiência de transformação, apenas aprendendo a técnica do fazer? Como esses projetos impactam na vida desses sujeitos? Servem ou não para a formação humana?.

Buscaram-se várias possibilidades de coletas de dados, desde questionários com perguntas pessoais, para compressão de ordem pessoal e social e perguntas em relação ao projeto, visando identificar como os sujeitos descrevem suas vivencias no antes, no presente e futuro. Também no desenho dos entrevistados, buscou-se elementos importantes, estéticos, que complementariam o instrumento de questionário, além da própria leitura de imagem feita pelos autores dos desenhos; tudo para esmiuçar respostas dos entrevistados e aumentar as possibilidades compreensivas e interpretativas.

Julgou-se importante na coleta de dados, a aplicação de questionário para os educadores e coordenadores dos projetos, pois se sabe que o olhar de quem

acompanha o desenvolvimento dessas crianças e jovens é extremamente importante para sinalizar e mostrar se há diferença ou não no sistema “antes e depois” do projeto na vida dos educandos.

Para finalizar a coleta de dados, considerou-se importante destacar as anotações feitas por meio de diários de bordo, com impressões trazidas no decorrer dessa pesquisa, seja por intermédio da própria vivência da pesquisadora, ou por meio dos relatos e observações durante os projetos e aplicação da pesquisa. São informações e dados coletados além de fotos e de um vídeo, para que assim consiga-se promover o entendimento, ou melhor, a compreensão dessas vivências, dessa “janela” vivida pelos sujeitos da pesquisa.

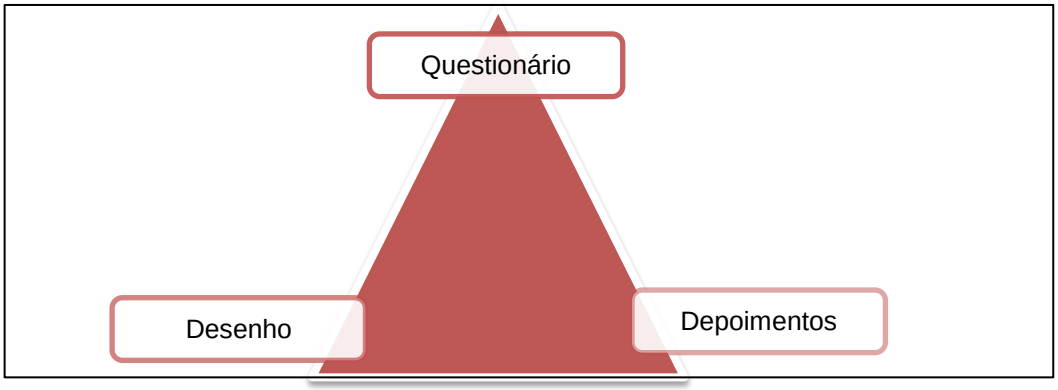
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresenta-se a tabulação com as respostas obtidas através do questionário escrito e a descrição de leitura de imagens dos entrevistados, bem como a tabulação com respostas dos educadores e coordenadores dos projetos. A ideia dos sujeitos da pesquisa foi organizada de forma a contemplar as similitudes estruturais, definindo a natureza de seu pensamento estético.

Valendo-se de uma coleta de dados triangular, questionário, desenho e depoimentos, também pode-se considerar que se aplica dados triangulares no que se refere aos entrevistados, educandos, arte-educadores e coordenadores dos projetos. Ainda, na análise de dados faz-se uma triangulação, já que utilizou-se de análise textual discursiva, análise social sociológica e leitura de imagens.

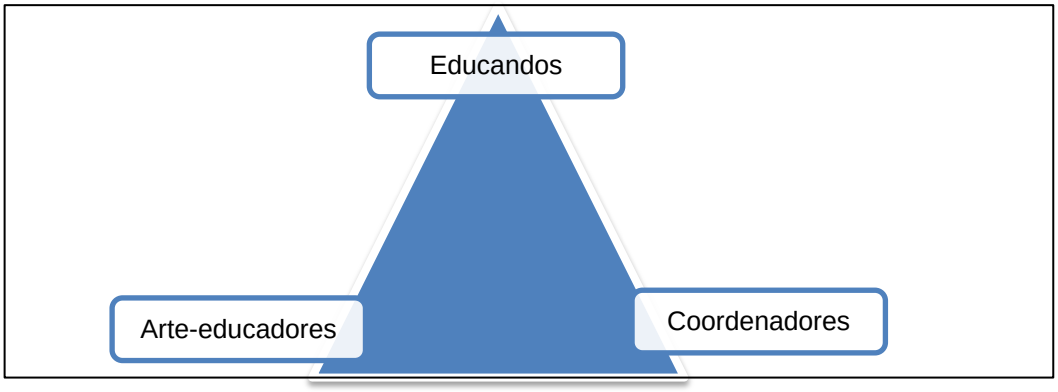
A fim de elucidar as bases para análise dos resultados, apresenta-se a seguinte ilustração de coleta de dados triangular:

Figura 2 – Coleta de dados triangular



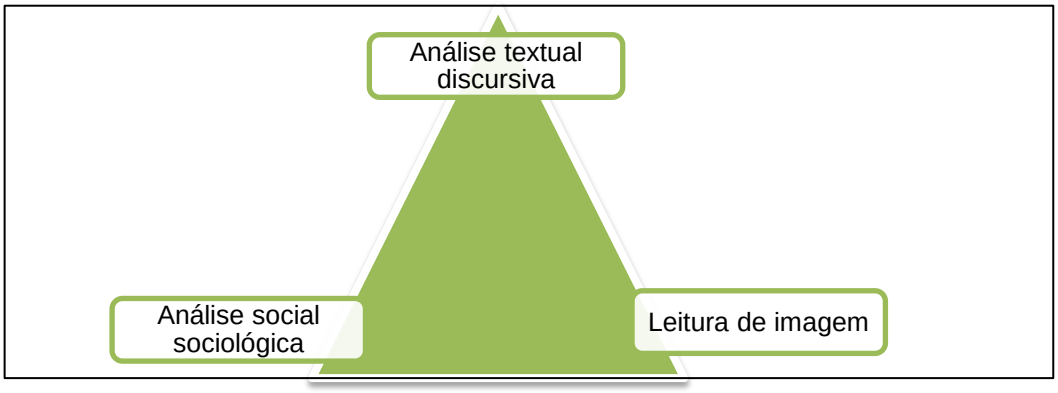
Fonte: Figura elaborada pela autora (2019)

Figura 3 – Triangulação dos entrevistados



Fonte: Figura elaborada pela autora (2019)

Figura 4 – Triangulação de análise



Fonte: Figura elaborada pela autora (2019)

A seguir são apresentadas a análise e a interpretação dos depoimentos dos entrevistados. O questionário é composto de perguntas pessoais aos educandos, visando entender, local onde nasceu, sexo, etnia, idade, quanto tempo no projeto, se estuda ou não, de quantas pessoas é formada sua família. Essas informações possibilitam identificar o perfil das crianças e jovens educandos. Empregou-se o uso de pseudônimos, com nomes de pintores e artistas, a fim de preservar a integridade pessoal dos entrevistados.

A identificação das crianças e jovens, coordenadores e arte-educadores deu-se por meio de artistas renomados, conforme segue:

Tabela 1 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

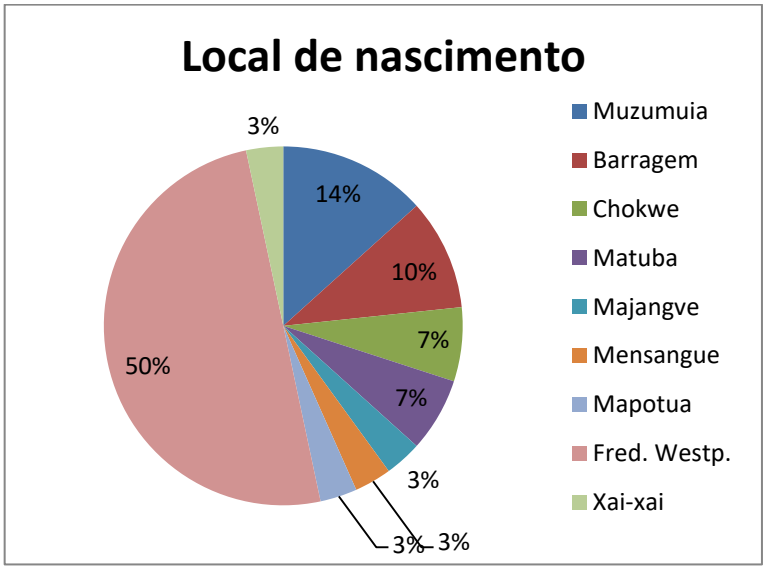
1.	Vicent	18.	Cézanne
2.	Picasso	19.	Gauguin
3.	Portinari	20.	Rafael
4.	Salvador	21.	Magritte
5.	Miró	22.	Mondrian
6.	René	23.	Goya
7.	Leonardo	24.	Diego
8.	Monet	25.	Ticiano
9.	Kandinsky	26.	Botero
10.	Rembrandt	27.	Modigliani
11.	Michelangio	28.	Di Calvalcanti
12.	Renoir	29.	Frida
13.	Pollock	30.	Tarcila
14.	Caravaggio	31.	Anita
15.	Manet	32.	Rosina

16.	Degas	33.	Abigail
17.	Sandro	34.	Dora

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2019)

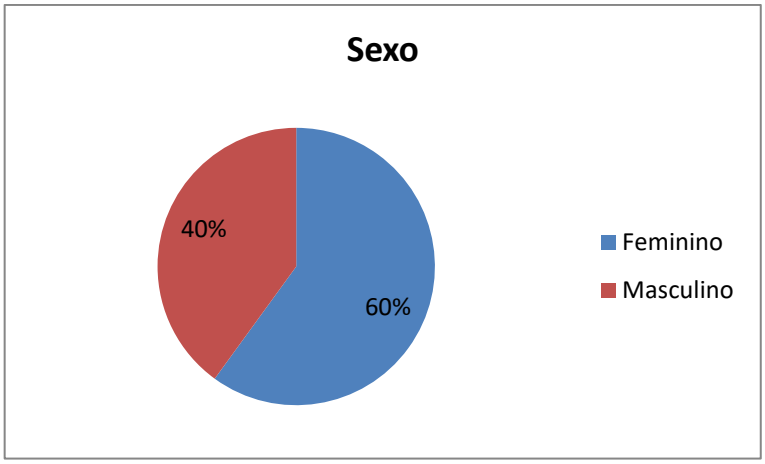
Seguem gráficos que representam as 5 questões que compuseram o perfil dos entrevistados (crianças e jovens):

Gráfico 1 – Local de nascimento



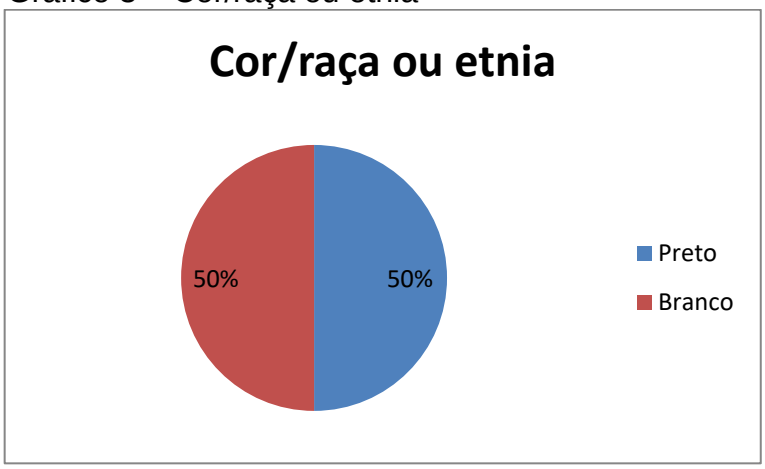
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 2 – Sexo



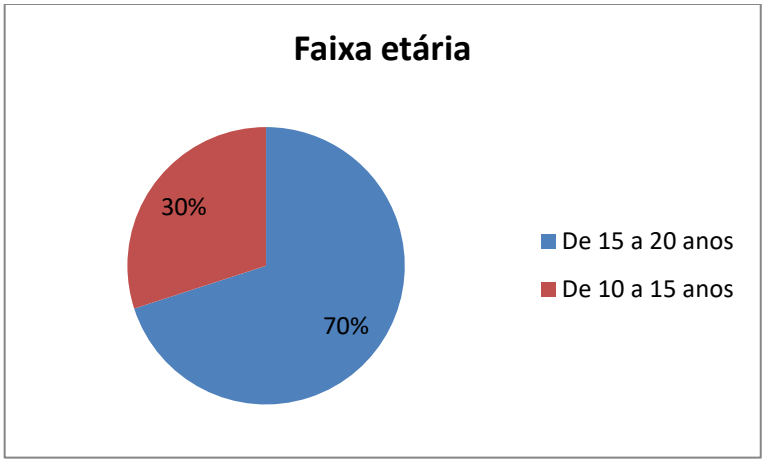
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 3 – Cor/raça ou etnia



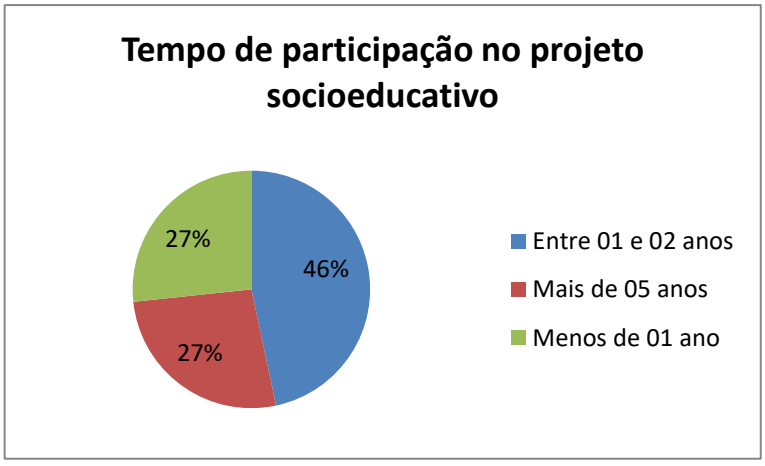
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 4 – Faixa etária



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 5 – Tempo de participação no projeto socioeducativo



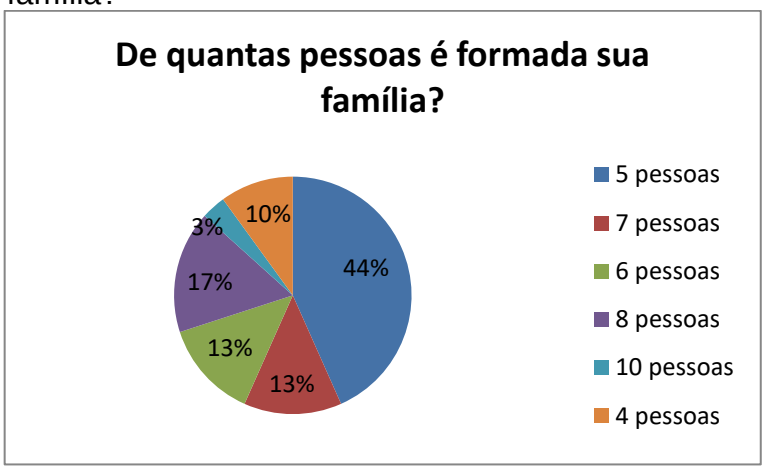
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 6 – Você estuda?



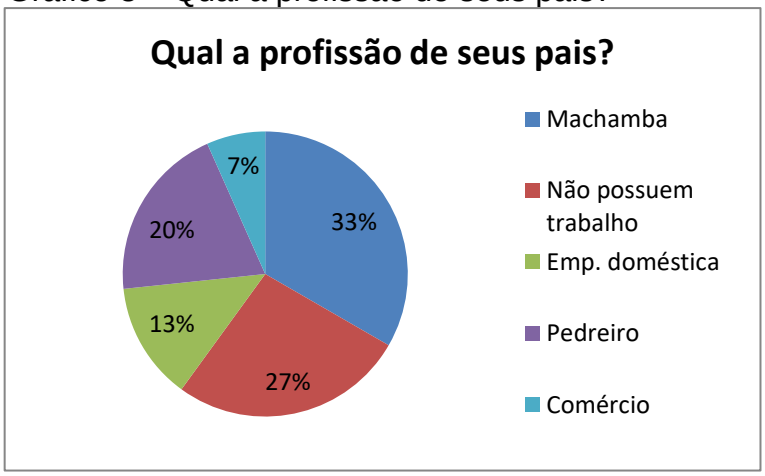
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 7 – De quantas pessoas é formada sua família?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 8 – Qual a profissão de seus pais?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Pode-se inferir sobre essa realidade do perfil dos educandos que a maioria dos participantes são meninas (60% dos educandos são do sexo feminino e 40% são do sexo masculinos). Todos os educandos de Moçambique são negros e, do Brasil, todos são brancos. Com idade menor entre 10 e 15 anos são 20% e 80% com idades entre 15 e 20 anos.

A maioria das crianças e jovens estão no projeto entre 1 e 2 anos, mas há educandos que participam há mais de 5 anos do projeto. Todos estudam, e a maioria possui família com 5 integrantes, percebendo que as famílias são de alto número de integrantes. Grande parte dos educandos de Moçambique tem seus pais trabalhando na machamba (lavoura) e no Brasil, trabalham como empregada doméstica e pedreiros (autônomos) na maioria, sendo que tanto em Moçambique quanto no Brasil há desempregados.

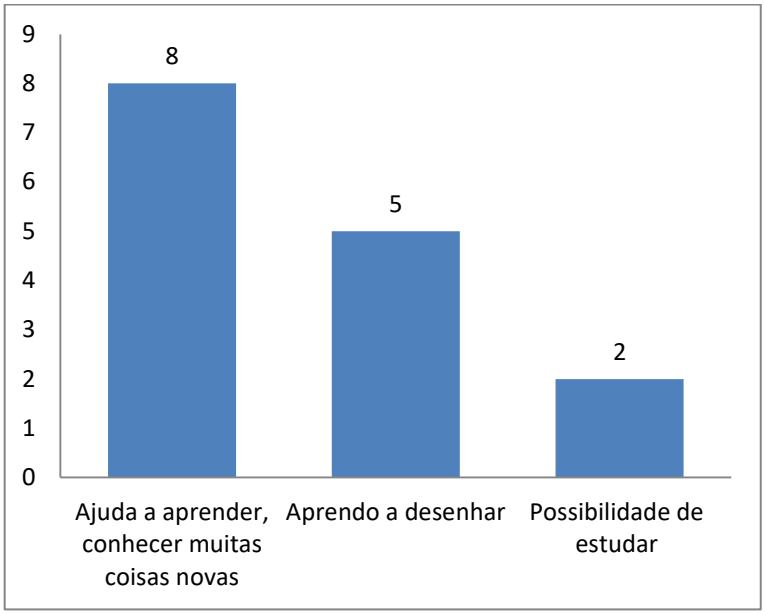
Parte desses resultados demostram a realidade econômica e social desses educandos, mostrando-se, também, a importância dos projetos sociais no desenvolvimento dos sujeitos.

Em relação ao questionário propriamente, com perguntas relativas ao projeto, buscou-se analisar se os projetos de alguma forma contribuem na formação dos educandos, na educação não formal, e no que diz respeito à arte-educação como fonte de conhecimento e possibilidade de vivências e experiências. Se é capaz de gerar qualquer mudança ou influenciar no desenvolvimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

No intuito de responder de que forma a arte pode promover a ação transformadora e potencializar o sujeito a desenvolver-se pessoal, social e culturalmente, elegeu-se três categorias, baseadas nas respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos educandos.

Na primeira questão, perguntou-se se eles acreditavam ser o projeto de arte-educação importante na vida deles, agrupando e elencando-se as categorias que identificam o maior número de respostas citadas:

Gráfico 9 – Qual a importância do projeto para sua vida?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

É possível observar que nessa categoria os educandos apontam a importância do projeto na vida deles. A partir das atividades do projeto, passaram a aprender o desenho, conhecer outras possibilidades, além de manter-se estudando ou iniciar os estudos.

Barbosa (2003), identifica a importância da arte em todos os espaços, seja na educação formal ou na educação não formal. Não se pode esquecer de que é na arte que o humano se reconhece como construtor de si e que, apesar da vida e de suas agruras, a arte ensina a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade.

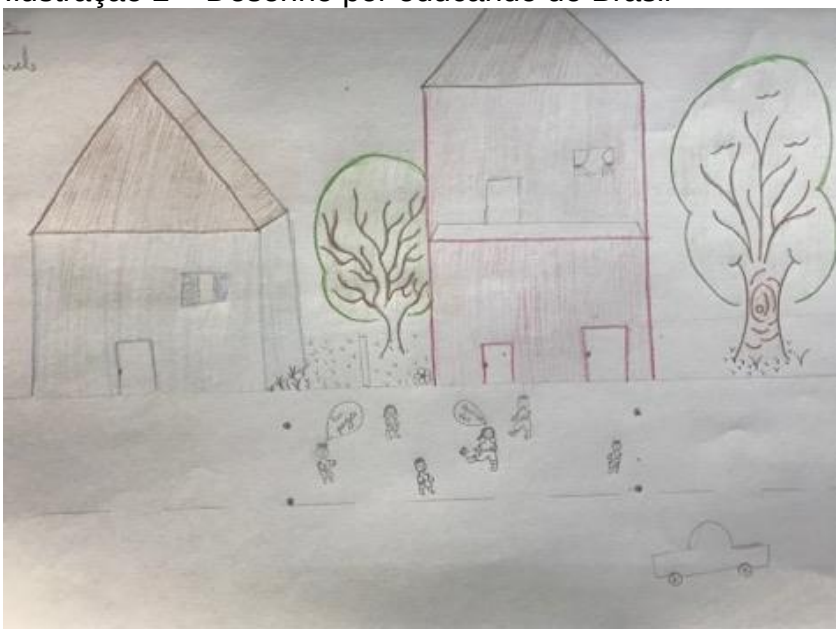
A seguir apresentam-se os desenhos realizados pelos educandos, como uma forma de expressão desses sujeitos. Eles ilustram seu cenário social, cultural, sua realidade, seus sonhos e desejos para o futuro.

Ilustração 1 – Desenho por educando de Moçambique



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte sem Fronteiras”, de Muzumuia/Província de Gaza/Moçambique (2019)

Ilustração 2 – Desenho por educando do Brasil



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte, Educação e Cidadania”, de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil (2019)

A análise e a interpretação do desenho com o mundo nele representado, a partir da leitura de imagem da pesquisadora e dos educandos entrevistados, abrangerá uma análise social sociológica e a leitura de imagens. A leitura de imagem do primeiro desenho, feito por um dos educandos de Moçambique, reforça

as repostas do questionário no que se refere ao cotidiano antes do projeto, brincavam, cuidavam dos animais, trabalhavam na machamba (lavoura), sem possibilidade de estudar ou de obter conhecimentos do mundo.

No segundo desenho, produzido por um dos educandos do projeto no Brasil, o cenário é de crianças brincando na rua, com prédios próximos, remetendo a ideia da escola. Também se observa uma realidade distinta nos dois cenários, no que diz respeito à baixa renda. Na África essa realidade é mais perversa, no que diz respeito às faltas econômicas e espaços físicos.

O depoimento do educando “Picasso”, sobre a leitura de imagem dos desenhos, relata que “uma pessoa com a enxada na mão não tem oportunidade de ir à escola, também não tem roupas para ir à escola”. Visando facilitar o entendimento do pensamento estético-visual dos educandos, convém facilitar essa classificação, reduzindo seus elementos constituintes de acordo com as similitudes de suas qualidades inerentes.

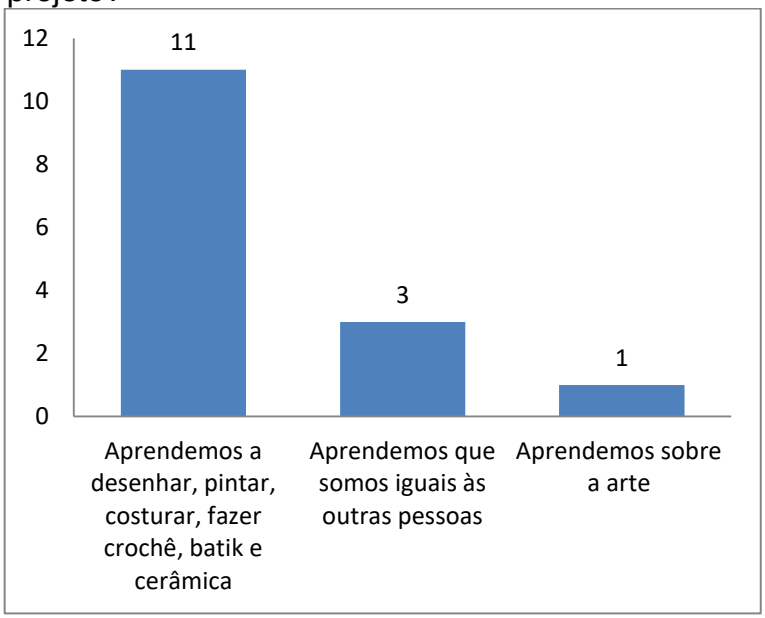
O leitor estabelece uma relação de imagem e o mundo nela apresentado, como aparece nas teorias abordadas ao longo desse estudo. Tal relação aqui é denominada de “relação imagem-mundo”.

Por conseguinte, ao invés de apenas três tipos de relações com imagem, os entrevistados estabelecem outras relações com a imagem, sendo elas: a) Relação imagem-mundo-passado; b) Relação imagem-mundo-presente; e, c) Relação imagem-mundo-futuro.

Na leitura de uma imagem, se fazem perguntas, mesmo quando se sabe que assim estará interpretando-a. Procura-se dialogar implicitamente com ela, buscando compreende-la. Segundo Parsons (1998), quando o leitor está apreciando a imagem, se defronta com um quebra-cabeça. Baseado nesse pensamento, percebe-se o quanto é importante a leitura de imagem feita pelos sujeitos da pesquisa.

A segunda pergunta foi com referência aos educandos, se acontecem vivências novas a partir do projeto. Para as respostas também elegeu-se três categorias:

Gráfico 10 – Acontecem vivências novas a partir do projeto?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Essas categorias, demostram as práticas artísticas e artesanais desenvolvidas nos projetos, sua importância para o desenvolvimento do saber fazer, além do conhecimento da arte na parte teórica. Evidencia-se a abertura do olhar e da compreensão de espaço, cidadania e autoestima dos educandos.

Trevisan (2000, p. 107), afirma que a “arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade, dimensão essa tantas vezes negada em normas e sistemas de ensino”. Isso faz emergir o próprio sujeito, sentindo-se dotado de sensibilidade, autoestima, humanização, valores imprescindíveis às capacidades que necessitará no cotidiano. Assim, educar para a sensibilidade deveria ser, atualmente, um compromisso primordial da educação.

Nesses projetos percebe-se uma interação muito grande entre educandos e educadores, trazendo a sensibilidade à tona de ambos, o educador ou mediador passa ser alguém presente na vida desses sujeitos.

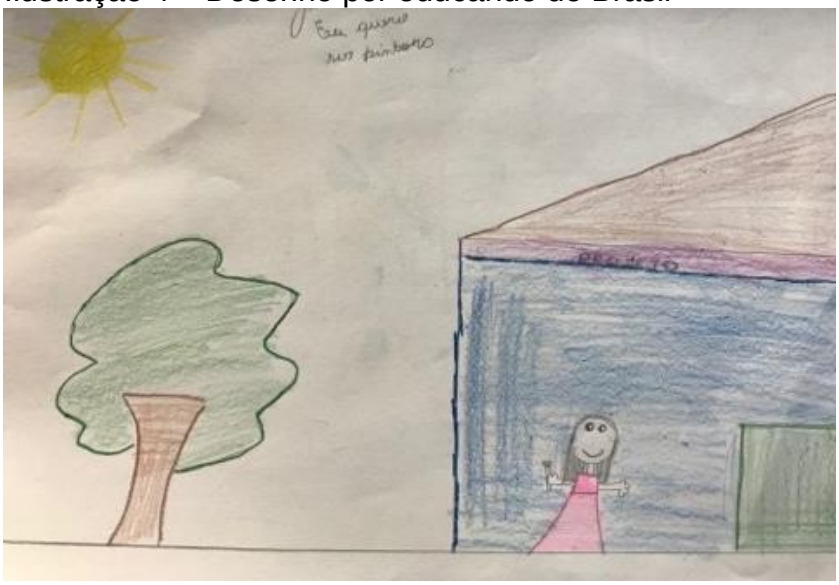
Novos desenhos reforçando as categorias trazidas aqui, demonstrando de que forma os educandos têm a oportunidade/possibilidade de estudar.

Ilustração 3 – Desenho por educando de Moçambique



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte sem Fronteiras”, de Muzumuia/Província de Gaza/Moçambique (2019)

Ilustração 4 – Desenho por educando do Brasil



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte, Educação e Cidadania”, de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil (2019)

Na leitura de imagem do terceiro desenho, do educando moçambicano, observa-se uma sala de aula composta por alunos com uma expressão no rosto de alegria, sentimento claro observado nos rostos deles quando falam sobre a possibilidade de estudar, de saber que estão conquistando direito de estudar, e de realizar atividades que antes desconheciam.

No quarto desenho, realizado por educando brasileiro, expressa-se a vontade de seguir nas atividades, ou seja, graças as vivências pode-se observar que alguns educandos buscam a continuidade do desenvolvimento da potencialidade artística.

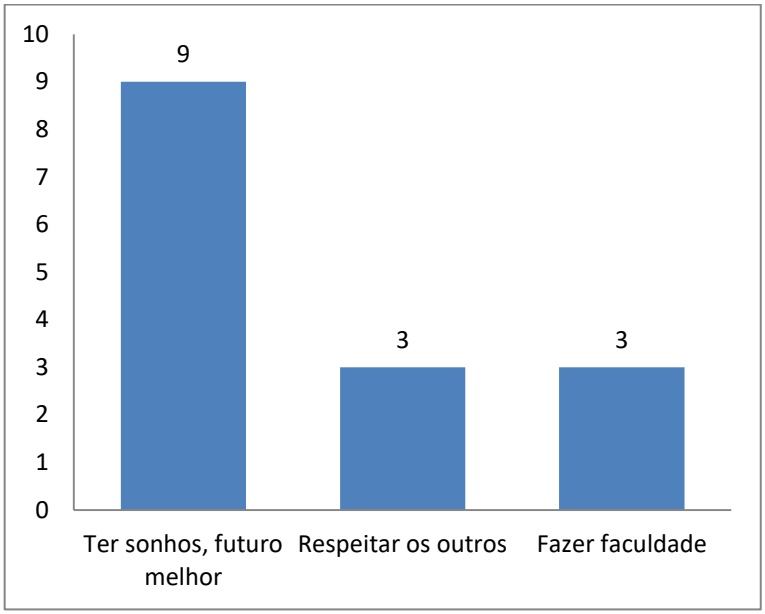
O projeto traz a eles essas oportunidades e vivências, que podem se transformar em experiências. Um dos objetivos específicos do estudo é discutir a experiência da arte como possibilidade de transformação pessoal e social de crianças e jovens inseridos num contexto de vulnerabilidade social. Assim, tem-se que é por meio dessas vivências nos projetos, que os educandos podem ter essa experiência transformadora ou enriquecedora para formação cidadã.

Segundo a leitura de imagem de “Portinari”, “havia um menino que sempre saia para jogar futebol, e graças ao projeto ele pode ir à escola e agora está estudando, para ser engenheiro”. Note-se que através das respostas dos questionários, e da análise e leitura dos desenhos, os educandos assinalam para essas vivências com a arte, trazendo assim conhecimento e outras expectativas de vida e de futuro.

O filósofo Gadamer (2007), em ‘’Verdade e Método”, fala sobre a possibilidade do homem, por meio da obra de arte, vivenciar uma experiência autêntica de conhecimento que não se dá por meio de uma metodologia epistemológica, e sim pela compreensão da riqueza de sentidos. Isso fica bastante evidenciado quando os sujeitos da pesquisa expressam a aprendizagem e os conhecimentos obtidos através da vivência com o fazer artístico nos projetos.

Na terceira interrogação aos educandos, perguntou-se se eles acreditam que o projeto ajuda a pensar e agir de forma diferente de antes do projeto existir. Igualmente adotaram-se três categorias:

Gráfico 11 – O projeto ajuda a pensar e agir de forma diferente de antes?

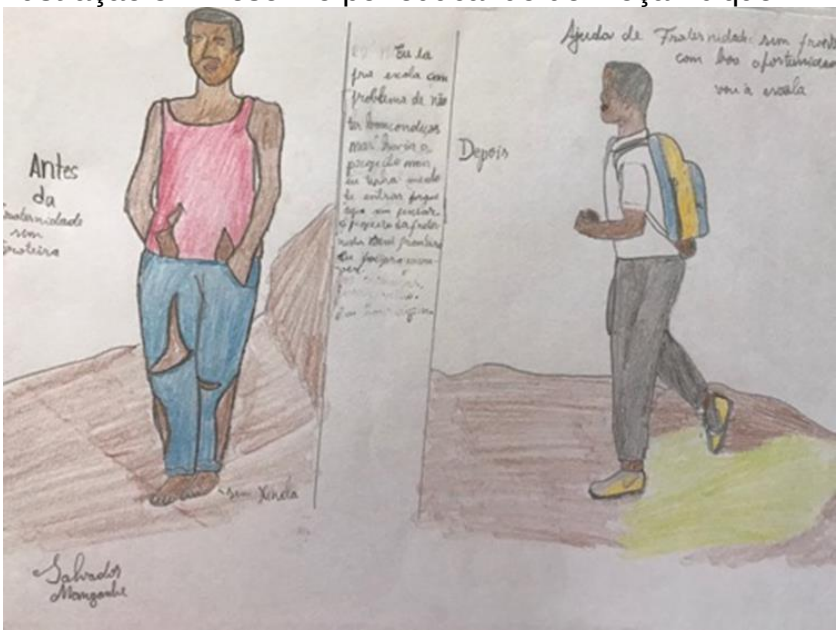


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Nessas categorias os educandos fazem referência aos sonhos, ou as novas perspectivas de vida que tiveram após conhecer as oportunidades vivenciadas nos projetos. Eles começam a valorizar a importância de continuar estudando, entendendo que através da continuação dos estudos podem alcançar um futuro melhor, que em parte dos casos compreende concluir um curso superior, conforme ilustração número 6.

Um dos objetivos desse estudo é conhecer como a arte-educação pode contribuir para a visibilidade do sujeito, sendo uma forma de expressão do sensível. Além de promover o conhecimento e capacitar a interação ao meio social. Pois compreendemos que há um “antes e o depois” dos sujeitos que estão nos projetos, ou seja, o processo de transformação, onde acontece a formação humana. Nos próximos desenhos demonstra-se como isso fica evidenciado na forma de expressão através da ilustração.

Ilustração 5 – Desenho por educando de Moçambique



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte sem Fronteiras”, de Muzumuia/Província de Gaza/Moçambique (2019)

Ilustração 6 – Desenho por educando do Brasil



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte, Educação e Cidadania”, de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil (2019)

Quando se visualiza a primeira imagem, é possível identificar um sujeito com vestimentas rasgadas, pé descalço, em uma posição de conformidade. Essa conformidade, em que não havia esperança, sonhos, perspectivas de um mundo melhor. No outro lado do desenho, após o projeto, percebe-se o mesmo jovem

caminhando, com mochila nas costas, com roupas em bom estado e calçando sapatos. Também é possível visualizar a empolgação do indivíduo, que caminha provavelmente em direção à escola. Esses educandos começam a tomar consciência de que é através da educação, ou seja, através da continuidade dos estudos, que virão novas oportunidades de vida, para assim romper com uma linha de tempo de seus pais e dos pais de seus pais, que não tiveram as mesmas oportunidades.

Já no segundo desenho identifica-se uma nova profissão que se dá através da continuação dos estudos, ou seja, reforça-se a ideia de ir para uma graduação com o intuito de uma formação profissional.

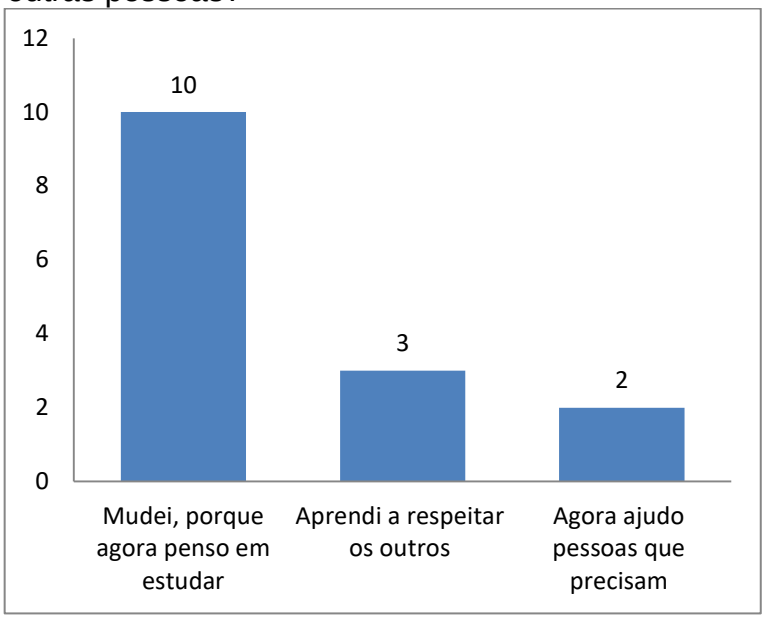
Quando se observa que o projeto também faz com que essas crianças e jovens tenham uma visibilidade, ou sair da falta dela, percebe-se que isso também está ligado a autoestima dos sujeitos. Eles começam a se expressar e mostrar sua sensibilidade, demonstrando assim quais são seus sonhos e o que podem mudar na convivência com seu contexto, onde estão inseridos.

Podemos observar assim que a arte-educação nesses projetos pode contribuir para a visibilidade do sujeito, sendo uma forma de expressão do sensível de acordo com os educandos ou alguns educadores os jovens a partir do projeto passam olhar para o outro, vendo que também pode ajudar, ou seja o sensível de colocar-se no lugar do outro e ao mesmo tempo de reconhecer-se dotados de potencialidades, que não são inferiores aos outros. Para adentrar nesse estudo e pensar a importância do sensível para o ser humano e para a sociedade, é preciso compreender o que isso significa na sociedade contemporânea.

O sensível é o que faz dos indivíduos “humanos”, dotados de sentimentos como alegrias, tristezas, compaixão, raiva, enfim, todos os sentimentos que os potencializam. A dignidade da vida humana é expressão reconhecida por todos os sujeitos como princípio, meio e fim de todos os esforços que se fazem para melhor organizar a sociedade. Conforme destacam Boneti e Ens (2015, p. 24), ao compreender esse preceito adentra-se em uma reflexão de justiça, liberdade, deveres e direitos para todos.

Na quarta pergunta, questiona-se se mudou a forma de convivência com outras pessoas de sua comunidade e fora dela. Foram três as categorias que mais somaram respostas para descrever a visão dos educandos.

Gráfico 12 – Mudou a sua forma de convivência com outras pessoas?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Nessa categoria observa-se a autoestima e o reconhecimento de novas oportunidades que os educandos começam a desenvolver, no sentido do pensamento de não apenas ser ajudado e sim contribuir. Importante observar que as vivências e experiências fomentam um novo olhar, um novo lugar, uma nova posição em que o educando se desloca, assumindo um novo papel no meio em que vive, querendo assim retribuir o que por ele foi feito. Novamente evidencia-se a importância do projeto no que se refere à dignidade e ética.

Na hermenêutica de Gadamer a experiência estética adquire outro nível conceitual:

> [...] não atende como um acontecimento subjetivo, mas como práxis, em que sujeito e objeto estão interligados. O conceito de experiência estética abandona a imagem de um objeto inerente, passando para processos de aproximação, julgamento, emprego e transformação que se dirigem sobre esse objeto (HERMANN, 2010, p. 52).

A arte ultrapassa o domínio da reflexão quando o sujeito se depara com o estranho e é provocado a novas possibilidades de ver, interpretar e questionar. Ela observa o mundo do outro sob o olhar de cada indivíduo, a partir de cada vivência.

Outro objetivo que o estudo buscou analisar é como a vivência com arte pode promover a experiência para formação humana. Baseado nas categorias selecionadas é possível perceber que eles observam que além do precisar estudar,

começam a ter mais respeito e até perceber que eles podem fazer algo pelo outro. Isso reforça as ideias já destacadas anteriormente, de que as vivências com a arte, muitas vezes causam experiências positivas, e isso implicará na formação dos sujeitos.

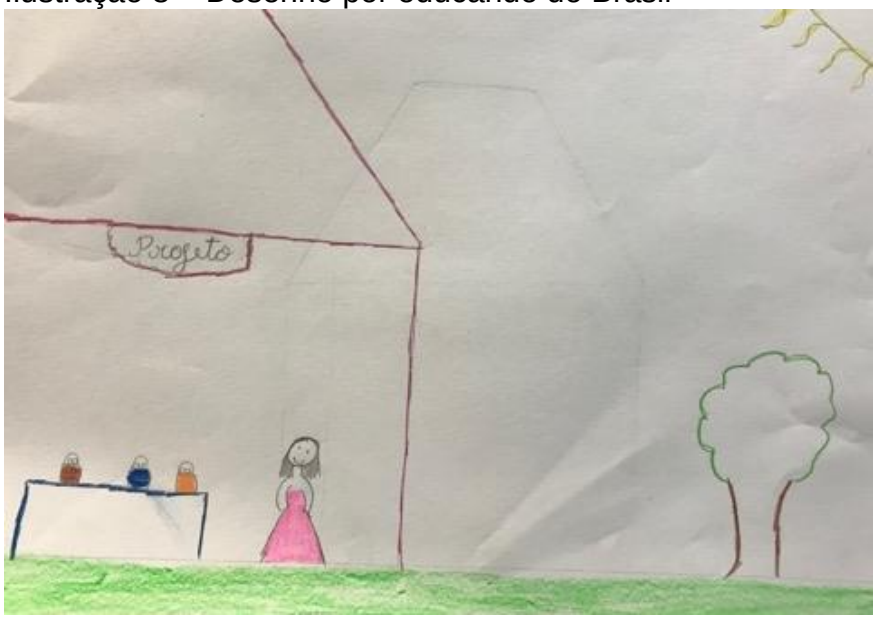
As imagens a seguir refletem novamente o antes e o presente no projeto, e a partir dele, as novas possibilidades observadas pelos educandos.

Ilustração 7 – Desenho por educando de Moçambique



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte sem Fronteiras”, de Muzumuia/Província de Gaza/Moçambique (2019)

Ilustração 8 – Desenho por educando do Brasil



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte, Educação e Cidadania”, de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil (2019)

No sétimo desenho, produzido pela “Frida”, é possível observar dois momentos distintos: na parte inferior uma menina pila o milho no pilão, fazendo a xima (maior fonte de alimentação). Notadamente, o que seria tarefa a ser desempenhada por um adulto está sendo desenvolvido por uma criança. As crianças moçambicanas precisam desenvolver trabalhos como esse, e outros mais, como ajudar no cuidado com irmãos. Então, os pais geralmente os afastam da escola por conta de precisar deixar os outros filhos menores sob os cuidados dos irmãos mais velhos.

No mesmo desenho, na parte superior, observam-se novamente crianças indo para a escola, sinalizando o quanto é importante essa possibilidade de continuar seus estudos. Evidencia-se que a vivência com a arte pode trazer um novo repertório de leituras de mundo, de formação como um todo.

Na leitura de imagem, “Frida” afirma que: “Nós tivemos uma escola, para nós estudarmos, e um pátio para nós brincarmos”, referindo-se que estudam e podem brincar.

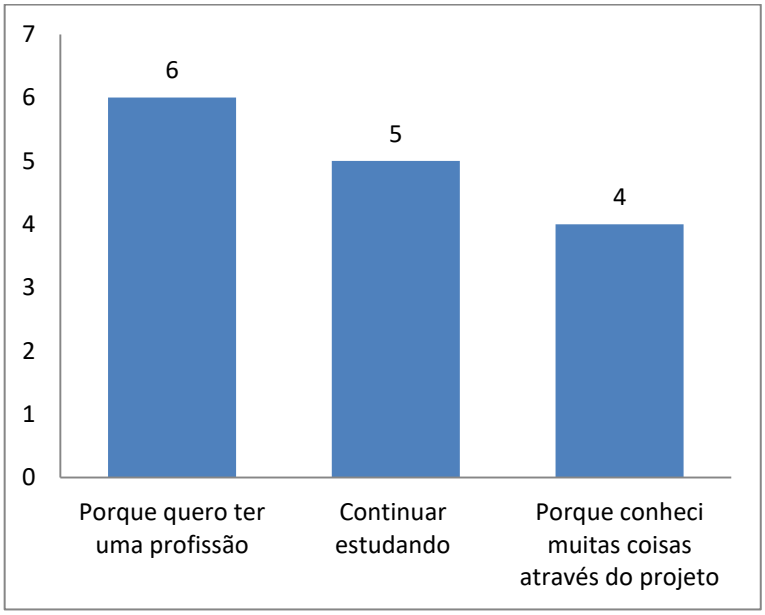
Segundo Housen (2000), o observador constrói o seu conhecimento. Assim, sobre a leitura da imagem e interpretação propostas, baseadas em experiências e isso não é interferido pela idade, observa-se que as leituras de imagens que os educandos fazem dos próprios desenhos, estão ligadas diretamente às suas condições de vida e vivência diária.

No oitavo desenho, observa-se a imagem de uma criança sorridente, passando a ideia de proteção obtida no projeto, além de demonstrar as oportunidades ofertadas aos educandos. Esse lugar também caracteriza um espaço de encontro, de fraternidade, de acolhimento, de trocas. Pode-se dizer que é para além do espaço físico, um lugar que permanecerá na memória dos educandos que passam pelo projeto.

Trevisan (2000, p. 107), afirma que a “arte tem a virtude de colaborar para abrir a mente humana para instâncias da sensibilidade, dimensão essa tantas vezes negada em normas e sistemas de ensino”. Isso faz emergir o próprio sujeito, sentindo-se dotado de sensibilidade, autoestima, humanização.

A quinta e última pergunta aos educandos, questionava se eles acreditam que participar do projeto é importante para o futuro deles. Foram eleitas três categorias de respostas:

Gráfico 13 – Participar do projeto é importante para o futuro?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Sendo o objetivo geral desse estudo analisar como a experiência artística possibilita sensibilizar as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, a última questão, portanto, buscou entender se o projeto de fato impacta de maneira positiva na vida dos educandos. As categorias de respostas evidenciam que para eles continuar estudando é uma prioridade, que as vivências no projeto fazem com

que tenham um novo olhar em relação ao futuro, e que, podem acreditar que terão chances e oportunidades diversas através dos estudos, como a de conquistar uma profissão melhor.

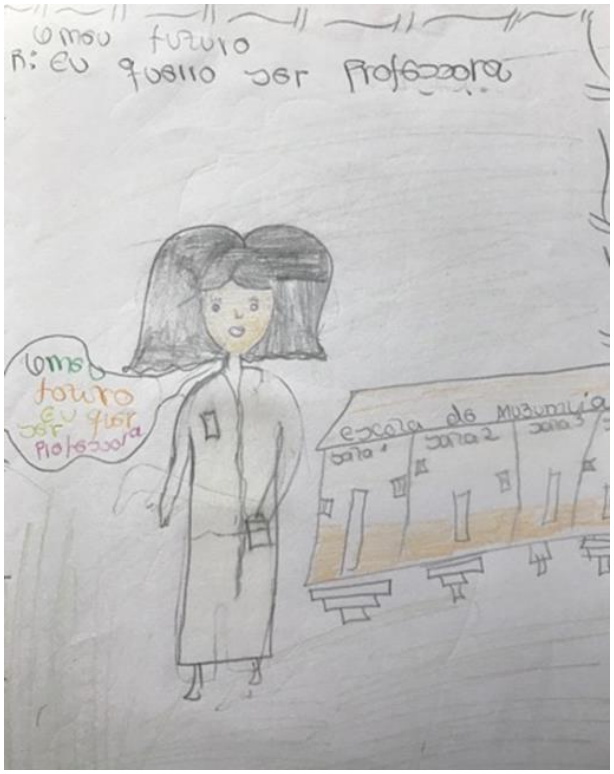
Nos próximos desenhos apresentamos indícios de buscas por novas possibilidades e profissões. Mostrando que os educandos ousam a sonhar com um futuro profissional melhor do que aquele que seus pais tiveram, formando, assim, um novo paradigma, uma nova estrutura de possibilidades e realidades.

Ilustração 9 – Desenho por educando de Moçambique



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte sem Fronteiras”, de Muzumuia/Província de Gaza/Moçambique (2019)

Ilustração 10 – Desenho por educando do Brasil



Fonte: Desenho elaborado por educando do Projeto “Arte, Educação e Cidadania”, de Frederico Westphalen/Rio Grande do Sul/Brasil (2019)

A leitura de imagem reafirma novamente a escrita. No nono desenho observa-se um indivíduo sentado diante de uma mesa, com um computador e fone de ouvido. Percebe-se que “Vicent” evidencia detalhes em seu desenho, além de elucidar que eles sabem que o computador pode ser usado tanto para os estudos quanto para o trabalho. Esses meios tecnológicos, assim como a arte, permitem a eles informações variadas, sendo uma janela do mundo.

No décimo e último desenho, a escrita “eu quero ser professora”, reforça a imagem, em que o desenho mostra claramente uma mulher em frente à escola. Percebe-se que os sujeitos tomam como exemplos os seus professores para a escolha de futuras profissões. Surgiram outras tantas profissões, como enfermeiras, e policiais, por exemplo, retratando o repertório de sonhos e trabalhando a autoestima, fazendo com que percebam que possuem potencial para seguir em busca de seus objetivos.

A arte propõe a compreensão de “uma gramática visual”, o que amplia o repertório cognitivo visual do indivíduo e faz com que o fazer artístico possibilite a

autoexpressão. Barbosa (1989), ensina sobre o “refletir na sua cultura”, uma vez que o aluno já está de posse dos fatores históricos e estéticos que envolvem a produção artística. Somente com a compreensão emancipada de direitos humanos e de democracia é possível assegurar que sejam todos iguais nos direitos e nos deveres. Sendo assim, as vivências justas podem tornar as experiências emancipatórias genuínas, levando-os a viver em um mundo mais justo.

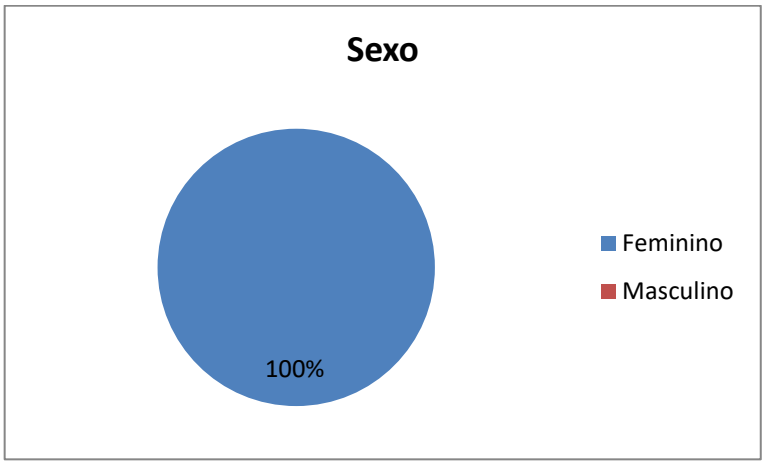
Sobre a análise de dados das três diferentes formas de coleta (questionário, desenho e leitura de imagem), é possível perceber que os sujeitos pesquisados evidenciam como suas vidas foram transformadas a partir da participação nos projetos envolvendo a arte-educação. Antes, alguns desses sujeitos (principalmente as crianças e jovens moçambicanos) não tinham quase que nenhuma expectativa de vida. O projeto trouxe para eles a possibilidade de novos conhecimentos e aprendizados, tanto na parte prática como na teórica.

Assim, essas vivências positivas impactarão em experiência para alguns de forma mais densa; para outros talvez em uma proporção menor, mas em quase sua totalidade ficará a partir dessa passagem uma possibilidade de ver o mundo de forma diferente, também de estar inseridos nele. Esses jovens ganham, entre outras coisas, a autoestima e o saber que fazem parte da comunidade ou da sociedade como um todo, como sujeitos da sua própria história. Começam a sonhar com profissões e um futuro melhor.

Então, respondendo às questões principais, fica evidenciado que a arte, mais necessariamente a arte-educação ofertada em espaços não formais, acolhe e proporciona uma transformação na vida dos educandos, principalmente no caso desse estudo, para crianças e jovens de baixa renda em situação de vulnerabilidade social, ajudando de forma positiva na formação dos sujeitos pesquisados.

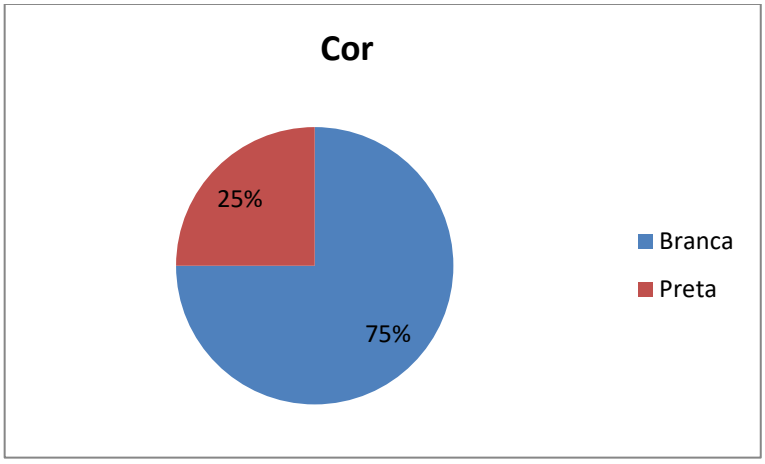
A seguir são apresentadas a análise e a interpretação dos depoimentos a partir dos questionários aplicados aos educadores e coordenadores dos projetos, com perguntas de cunho pessoal e relativas aos projetos:

Gráfico 14 – Sexo



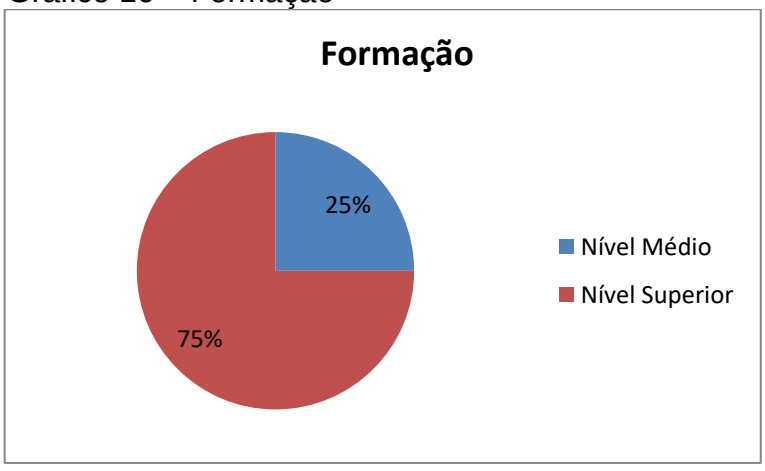
Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 15 – Cor



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Gráfico 16 – Formação

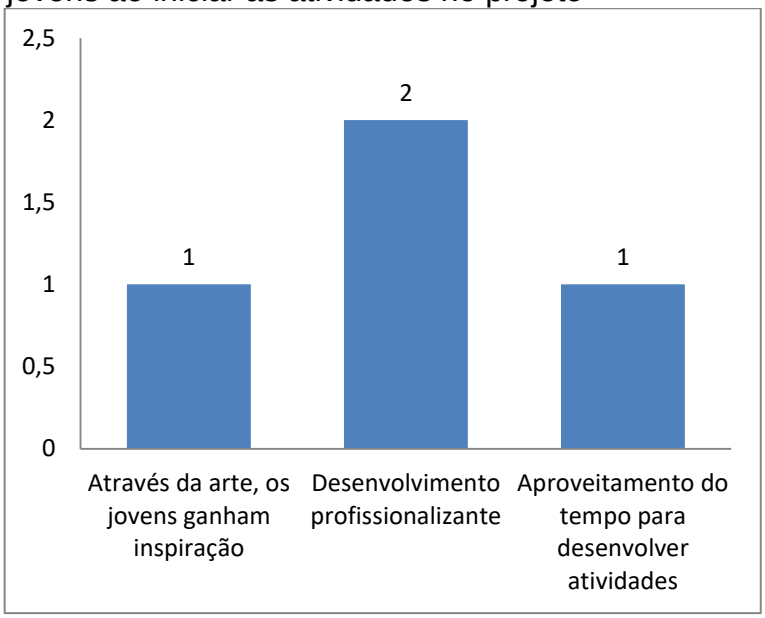


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

No questionário pessoal observa-se que são todas mulheres educadoras e coordenadoras dos projetos. A maioria é de cor branca e 75% tem formação superior.

Com relação ao projeto, a primeira pergunta foi em relação a de que forma elas visualizavam as expectativas das crianças e jovens ao iniciar as atividades no projeto. Para as perguntas com relação ao projeto aos educadores e coordenadores, elegemos 3 categorias:

Gráfico 17 – Sobre as expectativas das crianças e jovens ao iniciar as atividades no projeto

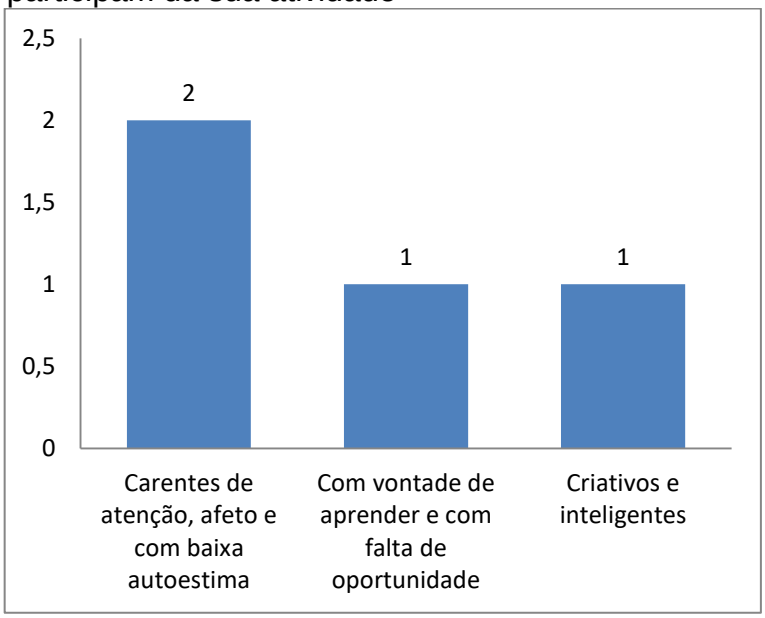


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Observa-se que os educadores e coordenadores acreditam que o projeto inspira os educandos, além de promover o desenvolvimento de outras atividades e possibilitar novas profissões.

A segunda pergunta questionava como eles descreveriam os educandos que participam de suas atividades:

Gráfico 18 – Como descreveria os educandos que participam da sua atividade

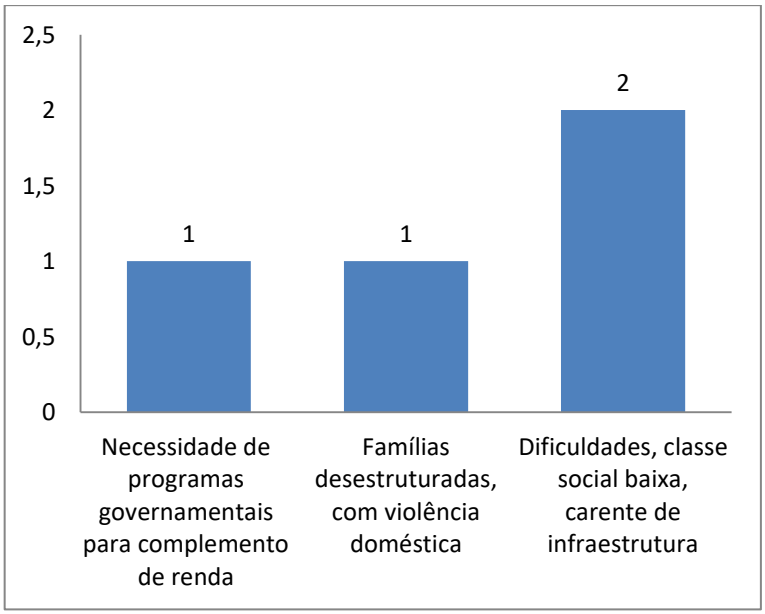


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Percebe-se que os educadores e coordenadores observam as carências dos educandos, seja de afeto, atenção, e reconhecem ainda a baixa autoestima dos sujeitos. Contudo, sentem que eles têm vontade de aprender, são criativos e inteligentes, embora destaque-se a falta de oportunidades.

A terceira pergunta tratava da descrição do entorno social:

Gráfico 19 – Como descreveria o entorno social

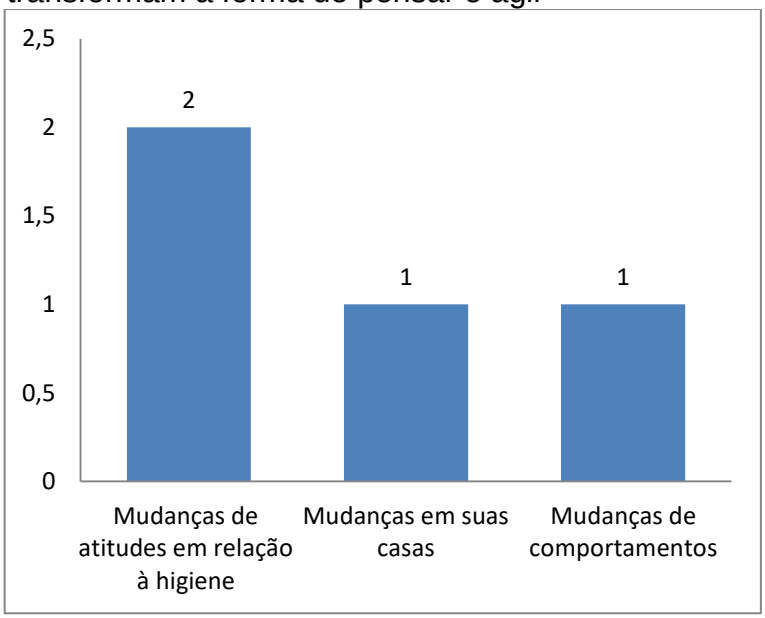


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Segundo os educadores e coordenadores, vive-se sem infraestrutura mínima adequada, a classe social predominante é baixa, as famílias são desestruturadas, com diversos problemas, destacando-se a violência doméstica. Compreendem a necessidade de contribuição por meio de programas governamentais, para auxiliar na complementação de renda familiar.

A quarta pergunta questionava se os professores e coordenadores acreditavam que as atividades do projeto transformam a forma de pensar e agir dos educandos:

Gráfico 20 – Se as atividades do projeto transformam a forma de pensar e agir

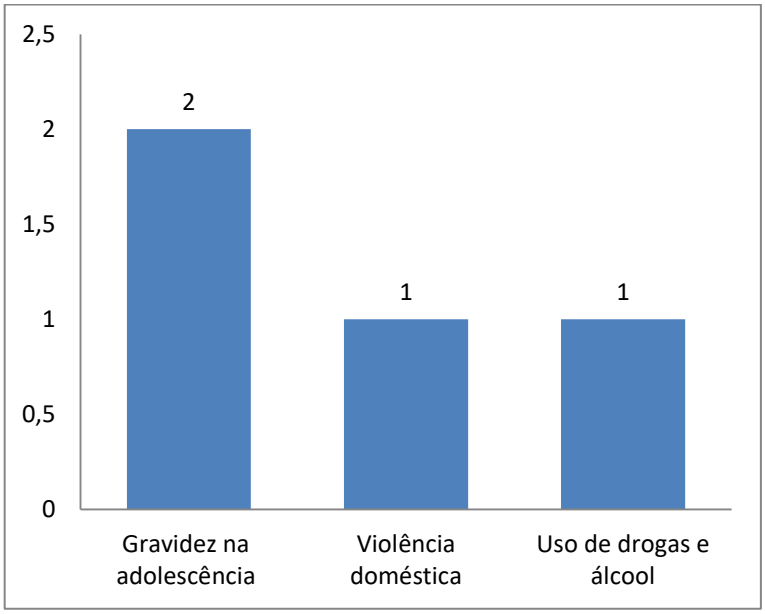


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

As mudanças, tanto na higiene pessoal e estética, ornamentação de suas casas, bem como as alterações de pensamentos e comportamentos com relação ao outro e noções de cidadania são os destaques dos entrevistados.

A quinta pergunta abordava a percepção de algumas questões sociais que são enfrentadas pelos jovens, suas famílias e pelo entorno social como um todo:

Gráfico 21 – A percepção de questões sociais enfrentadas

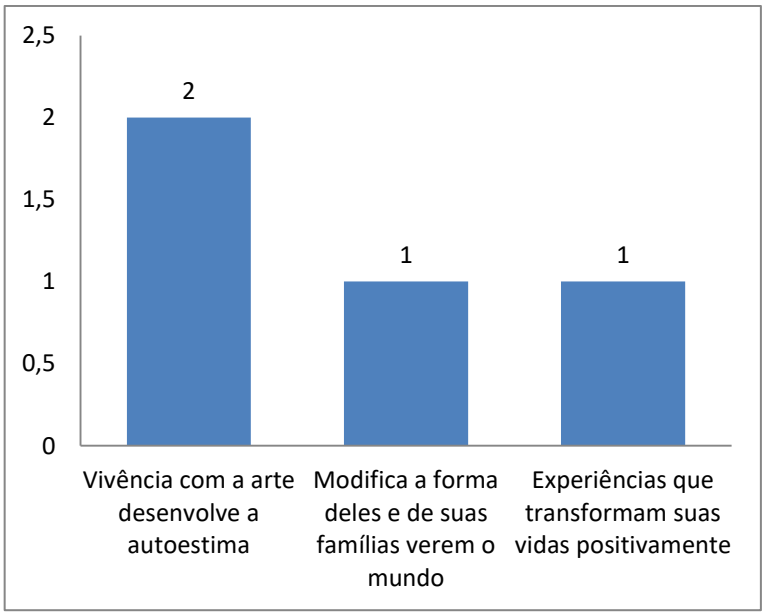


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Os educadores percebem como principais problemas a gravidez precoce, a violência doméstica e sexual, o uso de drogas e bebidas, e em alguns casos sendo o preconceito também um dos graves problemas sociais locais.

A sexta questão suscitava se os educadores consideravam que, através das vivências do fazer artístico, as crianças apresentam transformações pessoal e social:

Gráfico 22 – As transformações pessoal e social através das vivências do fazer artístico

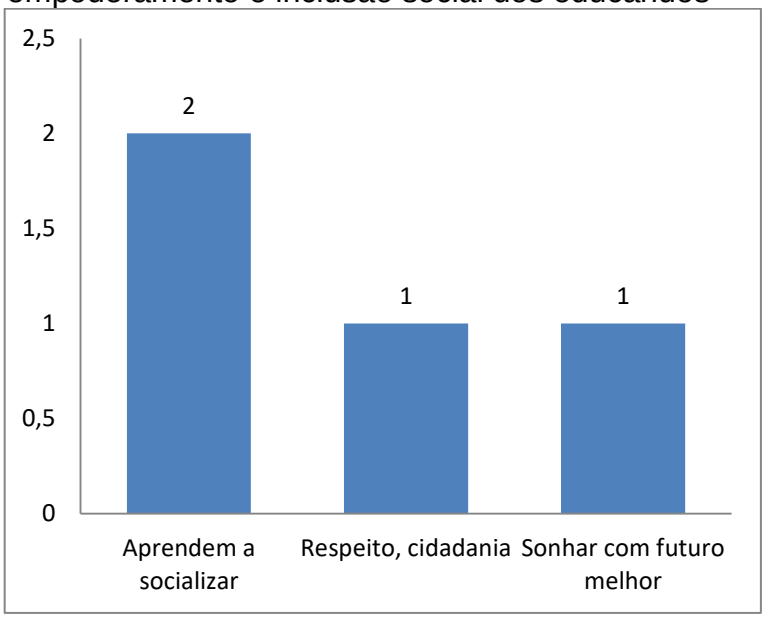


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Os educadores trazem as mudanças com referência aos educandos, destacando que as vivências possibilitam o desenvolvimento da autoestima, modificam o modo de ver o mundo e levam para suas vidas e famílias as experiências vivenciadas no projeto, transformando também o modo de pensar dos seus familiares.

O sétimo questionamento perguntava se era possível identificar alguma diferença em relação ao pensamento, autoestima, empoderamento e inclusão social das crianças e jovens a partir da inserção no projeto:

Gráfico 23 – Diferenças de pensamento, autoestima, empoderamento e inclusão social dos educandos

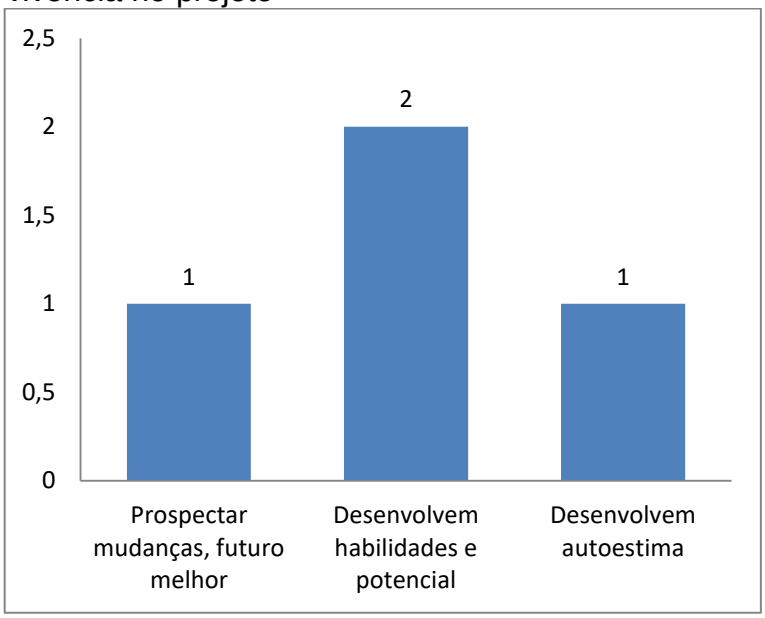


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Segundo os educadores e coordenadores, eles aprendem a socializar com os demais através de atitudes de respeito. Também sonham com um futuro melhor.

Na oitava pergunta, indagou-se se era possível identificar uma interferência no futuro a partir da vivência das crianças e jovens no projeto:

Gráfico 24 – Interferência no futuro a partir da vivência no projeto

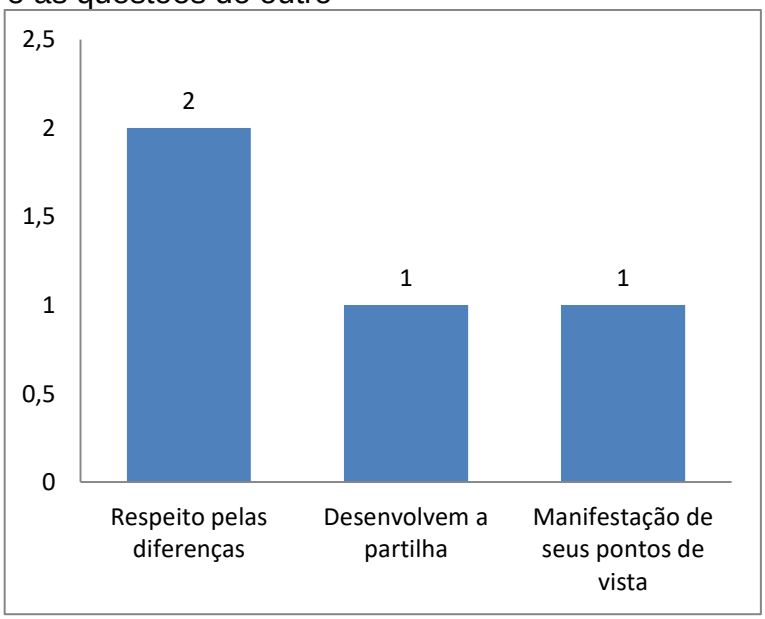


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Percebe-se que através do projeto os educandos conseguem prospectar mudanças para o futuro, melhorar sua autoestima, desenvolver e descobrir suas habilidades e seu potencial.

A nona questão tratava da percepção da existência de alguma sensibilidade das crianças e jovens com o trato e as questões do outro:

Gráfico 25 – Existência de sensibilidade com o trato e as questões do outro

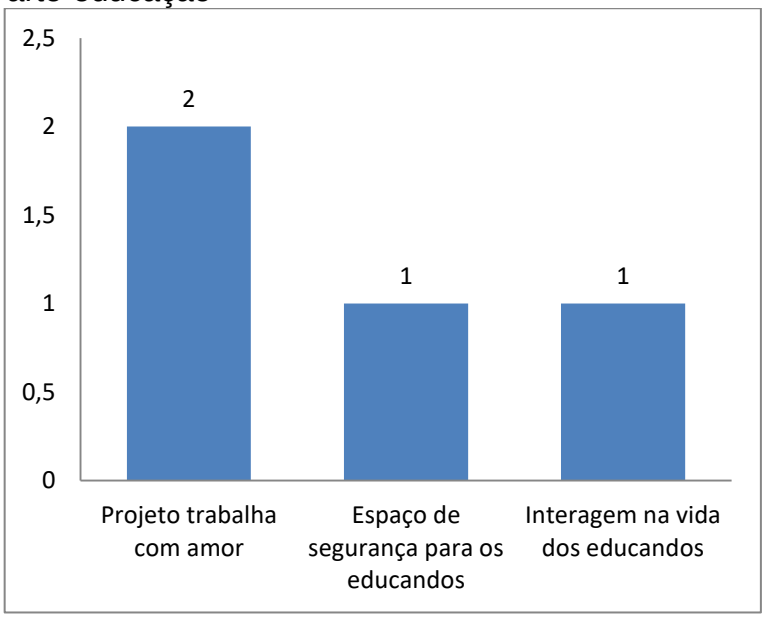


Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Os educadores apontam mudanças, como o respeito pelas diferenças, que aprendem a compartilhar com os outros e começam a se posicionar, demonstrando seu ponto de vista.

Na última questão, deixou-se em aberto a oportunidade de acrescentar algo mais sobre o projeto de arte-educação que fosse considerado importante pelos professores e coordenadores:

Gráfico 26 – Outras informações sobre o projeto de arte-educação



Fonte: Gráfico elaborado pela autora (2019)

Segundo a educadora “Anita”,

> o projeto é um espaço que as crianças têm para socializar as diferenças, descobrir suas potencialidades, melhorar sua autoestima como cidadãos e membros de uma sociedade que possui muitas carências afetivas, emocionais, financeiras. No projeto, a troca de experiências, o convívio num ambiente alegre que trabalha diversos aspectos envolvendo habilidades motoras, cognitivas e emocionais, faz com que a procura pela participação aumente a cada ano. Os pais também veem no projeto um local seguro, onde podem deixar seus filhos sem se preocupar e também onde vão aprender algo para o futuro.

Os educadores presenciam a entrada das crianças e jovens para o projeto, como chegam, ou seja, “antes” e a partir dessa chegada acompanham os rendimentos, que são as transformações de comportamentos, olhares,

posicionamentos, potencialidades. Eles acompanham o processo de formação a partir dessas vivências e experiências, ou seja, o “depois” do projeto.

Conforme destaca a filósofa Hermman (2005), a educação estética e ética torna-se imprescindível nos dias atuais e evita o aumento da visão unilateral do mundo. O homem contemporâneo, devido ao impacto científico-tecnológico, passa a ter uma nova visão (mais integral) de todo o contexto. Essa afirmação reforça o que a entrevistada afirma, sobre o espaço do projeto e o que ele representa na vida desses educandos.

O que se percebe, é que durante a realização das atividades dos projetos, não se trabalha apenas a didática ou o conhecimento. Muito além disso, os educadores integram-se com a comunidade e com a vida dos educandos, passando a assumir um papel importante na vida das crianças e jovens e também da localidade a que pertencem. Esses educadores trabalham o amor de forma consciente, transmitido segurança aos educados e suas famílias, apoiando a transformação desses sujeitos como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar a um ponto final não é a pretensão dessa dissertação de mestrado, mas contribuir com novos pontos de partida. Após um período de questionamentos, estudos, escuta, aprendizado, vivências, investigação, reflexão, a pesquisa provocou um olhar diferenciado, instigando a pensar a importância do ensino de arte no ensino não formal nas ONGs e em projetos sociais.

Ao estudar esses espaços de educação construídos ou potencializados para o acolhimento de crianças e jovens de baixa renda, foi possível identificar a multiplicidade e as particularidades de cada proposta em relação ao ensino de arte.

O intuito de cada espaço estudado é de atender os desejos e anseios mais urgentes de cada público e local. Enquanto no Brasil o projeto visa acompanhar o desenvolvimento de crianças e jovens que buscam a oportunidade de constituir uma nova formação, em Moçambique os anseios das crianças e jovens são primários, como a alimentação, e com o projeto veio a oportunidade de continuar seus estudos. Portanto, a arte-educação vivenciada nesses espaços se modela à necessidade de cada entidade.

O objetivo principal nesse estudo foi buscar compreender se a arte-educação poderia gerar mudanças, influenciar no desenvolvimento e contribuir para a formação dos sujeitos, mais precisamente de crianças e jovens de baixa renda que encontram-se em situação de vulnerabilidade social. Para isso, propôs-se como problema investigativo a averiguação de como a arte poderia promover a ação transformadora e potencializar o sujeito a desenvolver-se pessoal, social e culturalmente.

Retomando os objetivos geral e específicos traçados no início desse percurso — que fomentavam a busca pelo entendimento sobre experiência artística e a possibilidade de sensibilizar as crianças e jovens, permitindo uma transformação pessoal e social, contando com o conhecimento da arte-educação na geração de visibilidade do sujeito como expressão do sensível visando à formação humana — acredita-se que foram alcançados, pois evidenciou-se, por meio da coleta e análise de dados, a importância que a arte tem nos projetos de educação não formal, e como interferem de forma direta na vida dos sujeitos pesquisados. Foi possível perceber que há uma mudança de comportamento pessoal e social com esses educandos.

Constatou-se, através da análise dos questionários, desenhos e leituras de imagens, que as vivências com a arte promovem, na maioria dos casos, a experiência do sensibilizar. Um exemplo disso, foi a quarta pergunta, quando questionado aos educandos sobre se havia mudado de alguma forma a convivência com outras pessoas de sua comunidade e fora dela, em que uma das três categorias que mais somaram respostas foi a de que “agora ajudo pessoas que precisam”. Essa categoria demonstra a sensibilidade adquirida no projeto, através das vivências com a arte, transmitida para si e para todo o seu entorno.

Na nona questão para os educadores, questionou-se se eles conseguiam perceber se existia alguma sensibilidade das crianças e jovens com o trato e as questões do outro. Uma das categorias citadas foi o “respeito pelas diferenças”, em que se percebeu como a integração do fazer artístico com valores éticos, traz uma mudança de comportamento e de visão para esses indivíduos.

Em relação ao evento da “experiência”, quando acontece pode transformar o modo como eles percebem a si e o seu envolto, além de entender, de interagir, de expressar, de sentir, de se posicionar perante o mundo. É sabido que essas vivências não causaram a mesma experiência para todos, com a mesma igualdade. Para alguns será mais significativo e para outros menos, mas de alguma forma ela contribuirá para a formação individual.

De acordo com os contextos analisados, podemos perceber que arte pode transformar a maneira de pensar, perceber e entender o mundo, e quando ela chega até as classes sociais menos favorecidas, é possível identificar que ela pode contribuir de variadas formas para a formação dos indivíduos, auxiliando com a linguagem expressiva e formas de conhecimento. Portanto, é preciso fazer movimentos para que todos possam perceber a arte fazendo parte de suas vidas, ou dos seus contextos sociais, deixando de lado o pensamento que a arte é erudita, pois a arte é parte da cultura de um povo.

Esse estudo aproxima esses projetos e mostra a importância da arte-educação, evidenciando o quanto seria importante por parte das políticas públicas o investimento nessas áreas sociais, em que estaria fazendo um movimento de prevenção, no âmbito socioeducativo.

As dificuldades para a realização desse estudo foram muitas, por se tratar de uma pesquisa que aconteceu em dois países diferentes, contando com viagens de

deslocamento, estudo sobre outra cultura, além de buscar entender um pouco mais sobre questões históricas, sociais e econômicas de Moçambique.

Conciliar o trabalho com os estudos também não foi tarefa fácil, em que as madrugadas, finais de semana e horários que seriam de descanso, foram utilizadas para a preparação da pesquisa. Restam evidentes as poucas oportunidades de auxílio para pesquisadores no país, a uma falta de apoio financeiro, muitas vezes precisando custear suas pesquisas integralmente com seus próprios recursos.

Por outro lado, é bastante prazeroso e enriquecedor o conhecimento adquirido nesses dois anos, além da possibilidade de conviver em dois projetos distintos e com os sujeitos da pesquisa, tanto no Brasil quanto em Moçambique. Uma experiência pessoal única, e agora compartilhada através da dissertação.

Esse trabalho evidencia que as realidades de pobreza são diferentes entre os brasileiros e moçambicanos. No Brasil, os sujeitos provêm das necessidades básicas mínimas, como vacinas, água, alimento, vestuário, porém, há questões sérias como o uso de drogas, prostituição, violência doméstica, entre outros. Os sujeitos pesquisados em Moçambique, não dispõem das necessidades mínimas, como comida, água limpa e qualquer necessidade médica, ficando em grande parte dependentes das ONGs e projetos sociais, além de não terem a apoio estatal.

Contudo, ressalta-se novamente que o intuito da pesquisa realizada nesses dois lugares não é de caráter comparativo e sim, para compreensão sobre a arte-educação e o seu poder ou não de influenciar de maneira positiva na vida dos sujeitos em realidades díspares. Sendo assim, pode-se constatar que, muitas vezes, esses projetos são a única forma digna que as crianças e jovens têm de conhecer o mundo e reforçar o que a educação formal propõe para o desenvolvimento de conhecimento. Partindo de um ponto de vista pessoal, os projetos que acolhem socialmente sujeitos em situação de vulnerabilidade social, envolvendo-os com arte, esportes, literatura, ecologia ou atividades de qualquer outra natureza, implicam diretamente na formação pessoal e humana do sujeito. Por vezes, esses sujeitos encontram apenas nesses lugares apoio emocional e moral, por conta de viver em famílias como muitas limitações de ordem financeira, afetiva e ética.

A arte faz com que o humano se reconheça como construtor de si, ensinando a compreender e a desenvolver alternativas para a vivência e a transformação de sua realidade, apesar das agruras da vida. Fica assim, destacada a importância do incentivo a projetos que visam trabalhar a arte-educação nesses contextos

periféricos, pois consideramos um direito fundamental dos seres humanos o acesso ao conhecimento, oportunizando que possam fazer suas próprias escolhas, a partir de consciência de pensamento livre.

O estudo aponta novas possibilidades, trazendo outras perguntas, outros problemas a serem pensados, que devem ser desenvolvidos futuramente. Desse modo, segue o desejo de prosseguir estudando e pesquisando pela temática que envolve a arte, mais precisamente a arte-educação nas comunidades em situação de pobreza, com sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

A experiência com as comunidades pobres da África fizeram em mim uma tomada de consciência. Costumo dizer que todos deveriam, pelo menos um dia na vida, ter a oportunidade de viver essas realidades tão bruscas, perversas e desumanas, no que diz respeito às questões físicas. No que diz respeito aos valores humanos, estamos longe e precisamos aprender muito com o povo africano, no compartilhar, na gratidão, na cultura e no amor.

Quando conhecemos mais de perto as mazelas africanas, como a dor da fome e da sede, não dá para não se perguntar o porquê de tanto desinteresse por parte humana com essas questões. Estudos afirmam que existe quase um bilhão de pessoas passando fome no mundo, em uma população total de quase sete bilhões de pessoas, sendo que a capacidade de produção de comida é equivalente para alimentar onze bilhões. Então vem a pergunta: é falta de alimento ou falta de humanidade?.

O fato é que a humanidade avança tanto em tecnologias e conhecimento sobre tudo, mas parece que fecha os olhos para essas questões como da fome e da sede; a humanidade fecha os olhos para a humanidade.

Trago experiências das crianças africanas que precisam ter as roupas recortadas do corpo, para serem retiradas, pois cresceram dentro dessas roupas. Crianças que ficam seis meses sem tomar banho, crianças que perdem seus pais e precisam ficar em suas casas cuidando de outras crianças que são seus irmãos mais novos. Crianças que nunca viram sua própria imagem, crianças que nunca experimentaram o sabor do sal e do açúcar, crianças que só comem uma vez ao dia quando tem projetos que os acolhem, ou que, ainda comem insetos como gafanhotos, besouros e grilos, para matar a fome. Crianças que perdem dedos dos pés ou a vida por infecções causadas por quantidades absurdas de parasitas como bichos-de-pé, ou ainda que tenham suas vidas ceifadas prematuramente por febre

amarela, dengue, malária, HIV, diarreia, ou ainda pior, por desnutrição e desidratação aguda.

Por outro lado no Brasil, as mazelas são outras, a violência doméstica, sexual, uso e abuso de drogas, falta de estrutura emocional e ética. Debruçamo-nos nas questões humanas, de falta de orientação, educação e formação. Assim percebemos e entendemos que muitos jovens que se marginalizam é por falta de oportunidades de todas as esferas.

As mazelas africanas e brasileiras podem ser diferentes, mas é certo que as políticas sociais, econômicas, educativas fariam toda a diferença para essas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

A arte pode impactar de forma positiva para esses grupos menos favorecidos, como diz Ana Mae Barbosa, se ela faz bem para e elite, imagina para os pobres. Depois dessas vivências, também em mim se fez experiências, a fim de que hoje levanto a bandeira da arte, para contribuir de alguma forma com essas crianças e jovens, a fim de que possamos pensar e construir juntos um mundo mais humanizado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário** – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Instituto politécnico de Viseu. 2013. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

APECV. **Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual**. Página. Disponível em: <http://www.apecv.pt/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Arte-educação**: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. Arte-Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, nº 0, out., 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, v. 3, n. 7, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. (org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **História da arte-educação**: a experiência de Brasília. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1991.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, Lucrécia D'Alessio; VERNASCHI, Elvira (orgs.). **O Ensino das Artes nas Universidades**. São Paulo: EDUSP, 1993.

BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloisa Margarido (orgs.). **O Ensino da Arte e sua História**. São Paulo: MAC-USP, 1990.

BASÍLIO, Guilherme. **O estado e a escola na construção da identidade política moçambicana**. Moçambique, 2014.

BEMVENUTI, Alice. **As ações educativas em museus e o ensino da arte em um percurso histórico brasileiro de 1816 a 1950**. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/30571731/as-acoes-educativas-em-museus-e-o-ensino-da-arte-em-um-gedest>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____.Museu para todos: o papel da ação educativa como mediadora cultural. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP**. Anais do 16° encontro. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007.

_____. **Museus e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso**: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. 2004. 385 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BONETI, Lindomar W; ENS, Romilda T. (orgs.). **Educação e justiça social**. Coleção direitos humanos e democracia. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.

BOSCHETTI, Ivanete. **Seguridade Social na América Latina após o dilúvio neoliberal**. Observatório da Cidadania. 2007. Disponível em: <http://www.socialwatch.org/sites/default/files/pdf/en/panorbrasileiroc2007_bra.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1962.

_____. Lei n° 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° Graus e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1971.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Ministério da Educação, 1999.

_____. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COSSA, Lourenço Eugênio. **Processos de Significação dos Conhecimentos em Arte no Ensino em Moçambique**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013. 282 f.

COSTA, Alda. **Arte em Moçambique**: entre a construção da nação e o mundo sem fronteiras (1932 -2014). Lisboa: Verbo, 2014.

COSTA, Vivan Fernanda Garcia da; CONSTANTINO, Mateus de Lucca. **Invisibilidade social**: outra forma de preconceito. Overmundo. Página. 2007. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/invisibilidade-social-outra-forma-de-preconceito>. Acesso em: 14 fev. 2018.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução de Monica Stahel. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

DONDIS, Donis A. **A sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FAVELA É ISSO AÍ. ONG. Governo de Minas Gerais. Página. Disponível em: <http://www.favelaeissoai.com.br>. Acesso em: 25 jun. 2018.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE; Paulo. **A importância do ato de ler**. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRONZA-MARTINS, Aglay. Da magia a sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. **Revista de Educação**. Brasil, v. 9, n. 9, 2006, p. 71-76.

FUSARI, Maria de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GADAMER, Hans-Georg**. Verdade e Método I**: fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Ediciones Sígueme: Salamanca; 1993.

_____. **Verdade e Método I**: traços fundamentais da hermenêutica filosófica. Trad. de Flávio Paulo Meurer, nova revisão da tradução por Enio Paulo Giachini. 8. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2007.

_____. **Verdad y Metodo II**. Trad. Manuel Olasagasti. 2. ed. Salamanca: Sígueme, 1994.

GADEA, Carlos A.; BARROS, Eduardo Portanova. **A "questão pós" nas Ciências Sociais**: crítica, estética, política e cultura. Cutiriba: Appris, 2013.

GLEWWE, P.; HALL, G. Are some groups more vulnerable to macro economics hocksthanothers?. Hypothesis tests based on panel data from Peru. **Journal of Development Economics**. N. 56, 1998, p. 181-206.

GRANDE Enciclopédia Portuguesa e Brasileira. Lisboa: Rio de Janeiro, 2003.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: Ensaios sobre Educação Ético-Estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

_____.**Ética e Estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147-168.

MAKOBO – A Plataforma Solidária. Plataforma colaborativa. Disponível em: <https://www.makobo.co.mz/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MANJATE, Rangel de Almeida. **Análise histórica e evolutiva do batik em Moçambique – Estudo de caso de Maputo** (1962-2012). Maputo, 2012.

MARTINS, José de Souza. **O Cativeiro da Terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1980.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Roque. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria Celeste da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jan./fev. 2014. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MUNIZ, Vik. “Se as pessoas tivessem mais arte na vida delas, não estariam fazendo tanta besteira”. **Entrevista concedida à Gaúcha ZH Artes**. 2017. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/artes/noticia/2017/06/vik-muniz-se-as-pessoas-tivessem-mais-arte-na-vida-delas-nao-estariam-fazendo-tanta-besteira-9805842.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do Intelecto**. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

PARSONS, Michael J. **Compreender a arte**. Lisboa, Presença, 1998.

PIETROFORTE, Vicente Antonio. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2007.

PILLAR, Analice Dutra. Arte, mídia e educação: produção de sentidos em textos sincréticos. In: ROCHA, Cleomar. (Org.) **Anais do 15º Encontro Nacional da ANPAP**. Salvador: ANPAP, 2006, p. 348-358.

PINTO, Júlia Rocha; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte-educação em instituições culturais** – o ensino não forma em museus de arte. UNESP. Comunicação. 2011. Disponível em: <http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/arte_educacao_em_instituicoes_culturais.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PIPPI, Luis Fernando Aita. **Design de superfícies**: um estudo de aplicação do termocromismo em camisetas. Dissertação de mestrado em Design. Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufrgs.br>. Acesso em: 18 dez. 2018.

POLANYI, Karl. **A Grande Transformação**: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de; CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira (orgs.). **Livro Didático 1**: o ensino de artes e educação física na infância. Natal: Paidéia, 2005.

REDE Direitos Humanos e Educação Superior. Rede de 10 universidades latino-americanas e europeias. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). 2014. Disponível em: <https://www.upf.edu/dhes-alfa/info_portugues.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

RICHTER, Ivone Mendes. Histórico da Faeb – uma experiência pessoal. In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 323-334.

ROBINSON, R. **Creative batik**. Search Press, Tunbridge Wells, UK, 2001.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar do ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SCHILLER, Friedrich. **Sobre a Educação Estética do ser humano numa serie de cartas e outros textos**. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SILVA, Jorge Henrique Pais da; CALADO, Margarida. **Dicionário de termos de Arte e Arquitectura**. Lisboa: Presença, 2005.

TEDIM, Fantina. Vulnerabilidade. In: FERNANDES, J. A R.; TRIGAL, L.L.; SPOSITO, E.S. **Dicionário de Geografia Aplicada**. Porto: Porto, 2016. p. 534-535.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: mímesis e razão comunicativa. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

UNICEF. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Organização. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VEM DANÇAR. Filme. Direção de Liz Friedlander. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lucYdo7EJhM>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VIDA MARIA. Curta-metragem em 3D. Lançamento em 2006. Duração de 9 min. Dirigido por Márcio Ramos. Governo do estado do Ceará. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VARELA, Noêmia. A Cidade dos Bichos/Caleidoscópio do Imaginário. In: **Cadernos de Educação do Instituto Piaget**. Portugal, Lisboa, Março de 1997.

_____. **Criatividade na escola e formação do professor**. In: FRANGE, Lucimar Bello. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

_____. **Movimento Escolinhas de Arte**: Imagens e idéias. In: FRANGE, Lucimar Bello. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Perfil das crianças e jovens educandos

1)Nome/identificação:

2)Local de nascimento:

3) Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino
Obs.:

4) Cor/raça ou etnia:
( ) Branco
( ) Preto
( ) Pardo
( ) Indígena
( ) Amarelo
Obs.:

5) Faixa etária:
( ) De 07 a 09 anos
( ) De 09 a 12 anos
( ) De 12 a 15 anos
( ) De 15 a 20 anos
Obs.:

6) Tempo de participação no projeto socioeducativo:
( ) Menos de 01 ano
( ) Entre 01 e 02 anos
( ) Entre 03 e 05 anos
( ) Mais de 05 anos
Obs.:

7) Você estuda?

8) De quantas pessoas é formada sua família?

9) Qual a profissão de seus pais, quantas pessoas trabalham na família?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com os educandos

1) Quais foram suas expectativas ao iniciar as atividades no projeto?

2) Quais são as vivências que você realiza no projeto?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

3)As atividades do projeto transformaram sua forma de pensar e agir?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

4)Você considera que o projeto transformou a sua convivência com as outras pessoas de sua comunidade e fora dela?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

5)Você considera que participar do projeto pode interferir para seu futuro?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

Apêndice C – Perfil dos arte-educadores e coordenadores do projeto

1) Nome/identificação:

2) Local de nascimento:

3) Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino
Obs.:

4) Cor/raça ou etnia:
( ) Branco
( ) Preto
( ) Pardo
( ) Indígena
( ) Amarelo
Obs.:

5) Qual é o seu nível e área de formação? Qual(is) curso(s)?

Apêndice D – Roteiro de entrevista com os educadores

1) De que forma você visualiza as expectativas das crianças e jovens ao iniciar as atividades no projeto?

2) Como você descreveria os educandos que participam da sua atividade?

3) Como você descreveria o entorno social?

4) Você acredita que as atividades do projeto transformaram a forma de pensar e agir dos educandos?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

5) Você percebe algumas questões sociais que são enfrentadas pelos jovens, suas famílias e o entorno social como um todo?

6) Você considera que através das vivencias do fazer artístico no projeto essas crianças e alguma transformação pessoal e social?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

7) Você visualiza alguma diferença, pensamento, autoestima, empoderamento e inclusão social, dessas crianças e jovens a partir da inserção no projeto?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

8) Você identifica uma interferência no futuro a partir da vivência dessas crianças e jovens pelo projeto?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

9) Você consegue perceber se existe alguma sensibilidade das crianças e jovens com o trato e as questões do outro?
( ) Sim ( ) Não
Por quê?

10) Gostaria de acrescentar algo mais sobre o projeto arte-educação?

Apêndice E – Registros fotográficos do Projeto “Arte sem Fronteiras” em Moçambique

Fotografia 1 – Aula de História da Arte



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 2 – Batik pintado pelas crianças



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 3 – Aula de Batik



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 4 – Aula de cerâmica



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Apêndice F – Registros fotográficos do Projeto “Arte, Educação e Cidadania” no Brasil

Fotografia 1 – Confecção de carrinhos



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 2 – Confecção de bonecas



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 3 – Aula de pintura



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Fotografia 4 – Aula de cerâmica



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

Apêndice G – Telas inspiradas nas vivências pessoais da pesquisadora a partir dos projetos



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)



Fonte: Registro pessoal da autora (2019)

ANEXOS

Anexo A – Carta de aceite da Universidade Pedagógica de Maputo

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E FILOSÓFICAS

A Srª.

Valéria Pinheiro

Assunto: Carta de aceite **Maputo, 26 de Junho de 2018**

Em resposta ao pedido da senhora **Valéria Pinheiro**, mestranda da Universidade Regional Integrada do Alto Urguai das Missões, no qual solicita fazer um intercâmbio no mês de Outubro, na Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica, a Direcção da FCSF vem por meio desta informar que aceita a solicitação e, com agrado desponibiliza-se para prestar todo o apoio necessário.

Maputo, aos 26 de Junho de 2018

Director-Adjunto da Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Guilherme Basílio

Prof. Doutor Guilherme Basílio

(Professor Auxiliar)

Anexo B – Frequência e participação acadêmica na Universidade Pedagógica de Maputo

ESCOLA SUPERIOR TÉCNICA

Campus de Lhanguene, Av. de Moçambique, Km 1, Tel./Fax: +258 21402161 Maputo

Visto
O Director

Prof. Doutor Daniel Dinis da Costa

29.04.2019

Refª. _____/ESTEC/UP/2019

Exma. Senhora

Valéria Pinheiro

No âmbito da internacionalização da Universidade Pedagógica de Maputo, a Escola Superior Técnica, sua unidade orgânica, acusa a recepção do pedido da Senhora Valéria Pinheiro, mestranda da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen – RS (Estado do Rio Grande do Sul – Brasil para a frequência e participação nas actividades académicas de mestrado como estudante Visitante nesta instituição de Ensino Superior.

A Escola Superior Técnica aceita acolher a Mestranda Valéria Pinheiro como estudante visitante de mestrado para a frequência e participação nas actividades académicas neste semestre lectivo de mestrado.

Durante a sua estadia, a mestranda Valéria Pinheiro frequentará as disciplinas/módulos de metrado que ocorrerão no mês de Maio de 2019 no curso de Arte Design comunicação multimídia.

A mestranda Valéria Pinheiro terá a co-supervisão de seu trabalho de mestrado do **Prof. Dr. Lourenço Eugénio Cossa,** Professor Auxiliar da Escola Superior Técnica afecto no Departamento de Desenho e Construção, o qual irá prover todo suporte necessário para a realização de seu estudo e pesquisa.

Maputo, 18 de Abril de 2019.

Lourenço Eugénio Cossa
Professor Auxiliar